Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8370058
Centre d'intérêt: 120

Québec (Province) Direction générale de l'éducation des adultes.

Education des adultes et développement : "avis à la Commission d'étude sur la formation des adultes" / Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation des adultes. -- [Québec] : La Direction, 1981.
iii, 129 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: 38-1196.

Cote Dewey: 374.9'714/03e Cote LC: LC/5254.2/.Q3

Descripteur(s): *Education permanente *Structure scolaire *Polyvalence *Finances scolaires *Alphabétisation *Reconnaissance des acquis *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Québec (Province) Commission d'étude sur la formation des adultes *Commission Jean *CEFA

Commentaires formulés par la DGEA suite à une lecture des hypothèses de solutions formulées dans le ##Rapport## de la Commission d'enquête sur la formation des adultes. Le document, en première partie, fait part de l'attitude générale de la DGEA et présente le postulat fondamental adopté comme clé de lecture du rapport (qui repose sur le développement de l'adulte) de même que quelques clés de lecture corollaires et complémentaires; la deuxième partie étudie les treize principes directeurs de la Commission; la troisième partie, la plus importante, discute des hypothèses de solutions proposées, dont le décloisonnement des formations, les réformes de structures, diverses modalités de formation, leur financement et la reconnaissance des acquis de formation.

En conclusion, la DGEA formule quelques jugements et souhaits sur des questions jugées essentielles: les postulats et les principes d'orientation, le décloisonnement, les structures proposées, la formation des adultes qui travaillent, la formation des adultes dans la vie associative et la vie sociale et culturelle, la formation à distance, les éducateurs d'adultes, le financement et la gestion des ressources, la reconnaissance des acquis, l'alphabétisation, l'articulation entre formation des jeunes et formation des adultes.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370058

...ment du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

(52-4)

EDUCATION DES ADULTES ET DEVELOPPEMENT

"Avis à la Commission d'étude
sur la formation des adultes"

38-1196

26 mai 1981

E D U Q 8370058

TABLE DES MATIERES

		Page
1 -	INTRODUCTION GENERALE: NOS CLEFS DE LECTURE	1
1.1	LA STRATEGIE DU RAPPORT: UNE STIMULATION PROVOCANTE ET NECESSAIRE	3
1.2	LA CLEF DE LECTURE FONDAMENTALE DE LA DGEA: EDUCATION DES ADULTES ET DEVELOPPEMENT	4
1.3	CLEFS DE LECTURE COROLLAIRES ET COMPLEMENTAIRES ET ADAPTATIONS A DES SUJETS SPECIFIQUES	7
1.4	ECOUTE ET INTERPRETATION: LES USAGERS ENTENDUS PAR LA CEFA	27
2 -	PRINCIPES DIRECTEURS DE LA COMMISSION	29
2.1	UNE REPONSE DE PRINCIPES A UN DIAGNOSTIC DE LA SITUATION	29
2.2	QUELQUES REACTIONS GLOBALES QUI FONT ETAT D'INTERROGATIONS, D'AFFIRMATIONS, DE MISES EN GARDE, DE SOUHAITS	29
2.3	REFLEXIONS A PROPOS DU PREMIER PRINCIPE	31
2.4	REFLEXIONS A PROPOS DU DEUXIEME PRINCIPE	32
2.5	REFLEXIONS A PROPOS DU TROISIEME PRINCIPE	33
2.6	REFLEXIONS A PROPOS DU QUATRIEME PRINCIPE	33
2.7	REFLEXIONS A PROPOS DU CINQUIEME PRINCIPE	34
2.8	REFLEXIONS A PROPOS DU SIXIEME PRINCIPE	34
2.9	REFLEXIONS A PROPOS DU SEPTIEME PRINCIPE	35
2.10	REFLEXIONS A PROPOS DU HUITIEME PRINCIPE	36
2.11	REFLEXIONS A PROPOS DU NEUVIEME PRINCIPE	36
2.12	REFLEXIONS A PROPOS DU DIXIEME PRINCIPE	37
2.13	REFLEXIONS A PROPOS DU ONZIEME PRINCIPE	37
2.14	REFLEXIONS A PROPOS DU DOUZIEME PRINCIPE	38
2.15	REFLEXIONS A PROPOS DU TREIZIEME PRINCIPE	39

		Page
3 -	TROISIEME PARTIE: VERS DES SOLUTIONS: QUELQUES HYPOTHESES A DISCUTER	41
3.1	LE DECLOISONNEMENT DES FORMATIONS	41
3.2	VERS UN SYSTEME COHERENT D'EDUCATION DES ADULTES: LES REFORMES DE STRUCTURE	51
3.3	LA FORMATION DES ADULTES QUI TRAVAILLENT	77
3.4	L'EDUCATION DES ADULTES A TRAVERS LA VIE ASSOCIATIVE	81
3.5	LA FORMATION A DISTANCE	85
3.6	LES FORMATEURS D'ADULTES: DES INTERVENANTS DANS LES PROJETS DE LEURS CLIENTS	95
3.7	LE FINANCEMENT DE L'EDUCATION DES ADULTES	101
3.8	QUELQUES NOTES: L'ALPHABETISATION, LE MILIEU CARCERAL, LES MEDIAS, LA TELEMATIQUE	107
3.9	LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE FORMATION DES ADULTES: EXEMPLES DES HYPOTHESES, TRAVAUX ET EXPERIENCES EN COURS A LA DGEA	111
4 -	CONCLUSION GENERALE: QUELQUES JUGEMENTS ET SOUHAITS DE LA DGEA SUR DES QUESTIONS ESSENTIELLES	115
4.1	DIVERS SOUHAITS, POSITIONS OU OBSERVATIONS TOUCHANT LES POSTULATS ET LES PRINCIPES D'ORIENTATION	115
4.2	CONCLUSIONS SUR LE DECLOISONNEMENT	118
4.3	LES STRUCTURES PROPOSEES: DEUX OBSERVATIONS	119
4.4	CONCLUSIONS SUR LA FORMATION DES ADULTES QUI TRAVAILLENT	120
4.5	CONCLUSIONS ET OBSERVATIONS SUR LA FORMATION DES ADULTES DANS LA VIE ASSOCIATIVE ET SUR LA FORMATION DES ADULTES DANS LEUR VIE SOCIALE OU CULTURELLE . . .	121

		Page
4.6	UN SOUHAIT SUR LA FORMATION A DISTANCE	123
4.7	COMMENTAIRES, POSITIONS ET SUGGESTIONS SUR LES EDUCATEURS D'ADULTES	123
4.8	COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS SUR LE FINANCEMENT ET LA GESTION DES RESSOURCES	125
4.9	CONCLUSIONS SUR LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS	126
4.10	CONCLUSIONS SUR L'ALPHABETISATION	127
4.11	FORMATION DES JEUNES ET FORMATION DES ADULTES: PROBLEMES LIES A LA PERSPECTIVE GENERALE DE L'EDUCATION PERMANENTE	127

1. INTRODUCTION GENERALE: NOS CLEFS DE LECTURE

La parution du document de consultation exposant les hypothèses de solutions soumises au public par la Commission Jean est un événement historique unique, pour nous, à plusieurs égards: par l'étendue et la durée des consultations antérieures, par sa pédagogie d'une consultation menée en deux temps et accompagnée de recherches et de consultations parallèles de caractère spécialisé, enfin par le courage manifesté en produisant aussi rapidement un ensemble aussi audacieux, étendu et varié d'hypothèses de solutions à discuter.

Ce document, comme événement et par la nature de son contenu, ne pouvait que mobiliser toute l'attention et l'intérêt de la DGEA. Si l'on ajoute encore le très court temps qui restait à courir avant le colloque national de consultation, on comprendra avec raison que nous, de la DGEA, nous nous soyons sentis provoqués à en relever le défi dans l'esprit même du vaste dialogue, de cette large conjugaison des esprits et des volontés, inaugurés par la Commission elle-même.

Le document porte déjà la marque de multiples dialogues et, avant même d'être une invitation à y réagir, traduit déjà lui-même les réactions des commissaires aux multiples aspects de la situation de l'éducation des adultes que ces dialogues et observations leur ont donné l'occasion de percevoir. Or ce caractère "réactif" et spontané du document, son aspect "risqué", nous apparaît au contraire comme une sorte de geste de dialogue en soi: car c'est l'alternance et les corrections mutuelles des bonnes idées exagérées des uns et des autres qui provoquent et stimulent le mieux un dialogue vraiment créateur.

Nous avons donc jugé que cette stratégie du risque méritait la meilleure réponse dont nous étions capables dans un délai aussi serré et cela, dans l'esprit d'ouverture et de franchise auquel nous invite le document de la Commission dans son style et sa facture mêmes.

Les quatre sections suivantes présentent successivement les couleurs de la DGEA sous autant d'aspects différents que nos lecteurs devront retenir pour comprendre à la fois nos réactions et positions et l'esprit dans lequel nous les exprimons:

- d'abord, en caractérisant brièvement l'attitude commune de la DGEA dans ses diverses lectures du document;

- en second lieu, nous présenterons en quelques pages le postulat fondamental sur l'éducation des adultes adopté par la DGEA comme clef de lecture commune touchant l'ensemble du document;

- ensuite, nous ferons état de quelques clefs de lecture corollaires et complémentaires qui nous ont servi d'assises critiques, tantôt sur l'ensemble des aspects du document, tantôt sur l'un ou l'autre aspect particulier;

- enfin, nous ouvrirons le jeu, en quelque sorte, par une première observation critique sur ce que nous percevons comme l'une des "bonnes idées exagérées" dont la fécondité dépend des objections et correctifs inhérents au dialogue. Sans que nous la considérions comme une clef de lecture à proprement

parler, cette perception critique a certainement compté pour une part importante dans un bon nombre de nos commentaires sur diverses hypothèses.

1.1 LA STRATEGIE DU RAPPORT: UNE STIMULATION PROVOCANTE ET NECESSAIRE

Le document de la CEFA est remarquable. La Commission a réussi, en quelque 385 pages, à présenter un tableau d'ensemble des principales doléances formulées à l'endroit de l'éducation des adultes, à énoncer et expliquer les assises d'une politique de l'éducation des adultes et à agencer les articulations de cette politique; tout cela dans les perspectives d'hier à demain. Il est peu surprenant qu'un document d'une telle envergure fasse état, selon le point de vue qui est le nôtre, de quelques inexactitudes, de certaines incohérences ou encore de propositions qui relèveraient parfois plus du souhait généreux que de la "norme administrable".

Nous sommes d'avis que le temps imparti à la CEFA pour rédiger son rapport ne lui permettait pas de donner à ses hypothèses toute la cohérence qu'elle aurait souhaitée. La plus grande qualité du rapport de la CEFA est sans doute d'être terminé, publié, et de pouvoir servir de stimulus intelligent à des échanges vigoureux et fructueux lors du colloque de la fin mai. Le rapport contient des éléments provocants (exemples: l'Office, le 2,5%, le décloisonnement) et il déséquilibre bien du monde. Comme stimulus pour discuter et pour construire, il nous apparaît un outil précieux dans la main de commissaires manifestement énergiques et résistants. Il ne faut pas prendre à la légère ses propositions, bien au contraire. Mais il ne faut pas, à l'inverse,

vouloir trop les prendre toutes au pied de la lettre. Il faut plutôt les considérer comme des tendances fortes, des hypothèses fortes auxquelles les commissaires croient et qui sont présentées justement sous le signe du provisoire, comme les meilleures approximations trouvées à ce point, vu les circonstances d'évolution des idées, de prise en compte de l'information et de l'urgence de consulter bientôt.

Cette façon de voir le document de la CEFA ne contredit pas la clef de lecture proposée plus bas par la DGEA. Au contraire, elle suggère à la DGEA de poursuivre sa démarche. Mais elle rappelle à ceux qui pourraient être tentés de dramatiser, que cette démarche doit être sereine et se situer dans un cadre d'échanges et de développement auquel la DGEA veut participer, avec la même vigueur spontanée que traduisent le contenu et le style du document que nous allons commenter.

1.2 LA CLEF DE LECTURE FONDAMENTALE DE LA DGEA: EDUCATION DES ADULTES ET DEVELOPPEMENT

La Direction générale de l'éducation des adultes, dans les limites de temps dont elle disposait pour réagir aux hypothèses de solutions de la Commission Jean, a procédé à deux lectures successives de celles-ci.

Une première lecture a été faite tout à fait spontanément par les cadres de la DGEA qui, le 5 mai, ont disposé d'une bonne demi-journée pour se communiquer leurs réactions globales (sentiments, idées, interrogations, doutes, etc.) face aux hypothèses de solutions proposées par la Commission Jean. Le contenu de cet échange a été consigné par

écrit dans un document intitulé Les premières réactions de la DGEA. Nous croyons utile de transmettre ce document à la Commission, malgré ou à cause précisément de son caractère spontané et peu structuré au plan du contenu.

Cette première lecture et ce premier échange permirent aux cadres de la DGEA d'exprimer souvent leur accord avec l'une ou l'autre hypothèse de la Commission Jean, mais aussi des désaccords, des hésitations, des interrogations. Egalement une insatisfaction... Celle de ne pas toujours retrouver une ligne de fond qui donne cohérence à l'ensemble et permet de situer les différentes réactions de façon quelque peu ordonnée et univoque. D'où le besoin d'une seconde lecture, d'un type différent celle-là...

Cette seconde lecture, cette fois orientée, a été faite par un groupe de quinze (15) lecteurs représentant les différents secteurs et intérêts de la DGEA. Cette lecture est dite "orientée", en ce sens qu'une même "clef de lecture" (ou grille) a été fournie et expliquée à chacun des lecteurs, avant qu'il ne lise (ou ne relise dans la plupart des cas) les hypothèses de solutions.

Pour la DGEA, cette "clef de lecture" prend figure et forme d'un postulat fondamental à toute politique d'éducation des adultes. Nous aimerions le formuler brièvement.

"Dans une perspective d'éducation permanente", les nombreux discours des dernières années sur l'éducation des adultes, qu'ils soient québécois ou étrangers, nous rappellent que LES RESSOURCES EDUCATIVES D'UNE SOCIETE DOIVENT ETRE MISES AU SERVICE DES INDIVIDUS ET DES COLLECTIVITES (LOCALES,

REGIONALES ET NATIONALE) POUR LES AIDER A SE DEVELOPPER, I.E. POUR LES AIDER A REALISER DES PROJETS ET DES PLANS DE DEVELOPPEMENT QUI SE REJOIGNENT OU SE CONJUGUENT ET AINSI POUR LES AIDER A RESOUDRE LES PROBLEMES QU'ILS VIVENT.

Cette affirmation demande quelques commentaires:

1.2.1 Ce qui est primordial en éducation, ce ne sont pas les savoirs, l'enseignement et même les formateurs d'adultes.

1.2.2 Ce qui est primordial en éducation, ce sont les personnes, les groupes, les organismes et les collectivités qui font des apprentissages, ou dans l'intérêt desquels sont faits des apprentissages (le principe des bénéficiaires directs et indirects).

1.2.3 Ces apprentissages ne constituent pas une fin en soi: ils sont moyens pour vivre, croître, se développer, changer, s'actualiser, soit comme individu, soit comme groupe ou organisme, soit comme collectivité locale, régionale ou nationale.

1.2.4 Ce postulat fondamental qui rappelle le lien essentiel entre l'éducation et les projets et plans de développement que font les personnes, les groupes, les organismes et les collectivités, s'applique tout autant, dans une perspective d'éducation permanente, à l'éducation des jeunes que des adultes. Cependant, les premières préoccupations de la CEFA et de la DGEA sont centrées sur la clientèle adulte de l'éducation permanente.

1.2.5 Si la scolarisation consiste à dire et à imposer à d'autres ce qu'ils doivent savoir et à décider pour eux comment, quand, avec qui et pourquoi ils doivent acquérir ces savoirs, la déscolarisation, elle, consisterait à faciliter les apprentissages requis pour le développement, en laissant à ceux qui apprennent le plus de pouvoir possible sur leurs situations d'apprentissage et de développement.

La déscolarisation ainsi définie constitue probablement le défi majeur de l'éducation des adultes: ce défi interpelle de façon spécifique sans doute, mais non moins réelle, chacune des ressources éducatives de notre société québécoise, qu'elle soit scolaire ou non scolaire. Le "postulat du développement" fait ainsi appel à la complémentarité des ressources, plus qu'à leur opposition, et finalement s'applique aussi à elles pour susciter et guider leur propre développement nécessaire, au nom même des autres développements visés.

Le présent texte, intitulé en conséquence Education des adultes et développement, fait état des résultats de la seconde lecture, faite par la DGEA, des hypothèses de solutions.

1.3 CLEFS DE LECTURE COROLLAIRES ET COMPLEMENTAIRES ET ADAPTATIONS A DES SUJETS SPECIFIQUES

S'il était souhaitable et même nécessaire de recourir à une clef de lecture commune traduisant un postulat fondamental sur l'éducation des adultes, cette clef de lecture n'est pas un passe-partout. Il y a des pages, des

hypothèses, des passages, des analyses, des orientations, des silences du rapport qui n'ont rien à voir avec cette clef, qui ont leur propre serrure, qui ont une logique spécifique et qui méritent d'être ouverts. Par exemple la CEFA ne dit rien du développement d'un bon système d'apprentissage qui dépasserait les métiers réglementés. Pourquoi ce silence sur cet élément important de la FPA ? Un simple oubli ? Peut-on relier cette absence à la conception globale de l'éducation des adultes que s'est construite la CEFA ? Cela nous semble difficile.

Nous avons tenté d'identifier plus clairement ces autres clefs, et nous avons caractérisé les suivantes:

- Tout d'abord, deux questions qui touchent le QUOI et le COMMENT du DEVELOPPEMENT, et qui en sont en quelque sorte les corollaires inséparables: quelles formations sont appelées par quels développements, et comment mobiliser les ressources et organiser les moyens et les actions pour y répondre de manière adaptée ? La question du "comment" fera l'objet des considérations les plus élaborées: elle explore les problèmes et les limites du faisable face aux finalités du développement.

- Ces corollaires étant ainsi mis en rapport avec la notion de développement, faisant voir plus nettement les problèmes de contenu et de faisabilité des services éducatifs liés aux finalités de développement, c'est ensuite la question des limites mêmes du postulat des finalités de développement qui sera clairement posée: ordonnera-t-on l'éducation des adultes aux finalités de n'importe quel

développement, à n'importe quelles conditions ? A quelles conditions une intention ou un plan de développement (collectif, en particulier) est-il légitime ? Nous n'avons pas de réponses complètes, mais nous sentions la nécessité de poser la question des problèmes et des limites de la légitimité des finalités du développement lui-même. Et nous retrouvons l'éthos démocratique posé dans toute son ampleur, avec ses implications pour l'éducation des adultes.

- La question du rôle et des responsabilités de l'Etat dans le développement d'une éducation des adultes ordonnée à d'autres développements (sociaux, économiques, culturels, écologiques, etc.) soulève aussi des considérations semblables dans une problématique des limites – et des limites à la fois en termes de légitimité et en termes de "faisabilité". Cette question a donné lieu à la définition d'une clef de lecture spécifiquement adaptée aux hypothèses de solutions touchant les stuctures et le financement.

- Une dernière clef de lecture, qui peut surprendre par son caractère "particulier" et qui ne fut pas systématiquement appliquée mais dont certains indices laissent croire qu'elle pourrait s'avérer féconde, est celle des normes sociales et culturelles émergentes touchant la condition féminine. Cette clef de lecture va un peu à la rencontre, en tout cas, de certaines perspectives et orientations de la CEFA.

1.3.1 Deux corollaires du postulat fondamental de la DGEA: le "quoi" et le "comment"

Ces deux questions seront traitées dans l'ordre où elles apparaissent dans le titre.

1.3.1.1 La question du "quoi"

Spontanément, deux ordres de préoccupations ont accompagné nos réflexions et réactions face aux hypothèses de la Commission:

- D'abord, celui de caractériser ce qu'on entend concrètement lorsqu'on parle d'"éducation des adultes": il y a l'organisation de diverses formes de prestation des offres, et il y a les activités et les choix des usagers qui les demandent. Le cadre de référence de la CEFA, au long des textes, semble être centrée sur la notion de services de formation; celui de la DGEA (notamment dans les travaux sur le PFMQ) est celui, plus large, d'un ensemble de services éducatifs incluant, mais non exclusivement, les services de formation. Ce cadre de référence guidera, on le verra dans les chapitres centraux de cet avis, plusieurs commentaires critiques que nous faisons, notamment au sujet des services de préformation et des structures.

- Le second ordre de préoccupations touchant le "quoi" a trait aux contenus (de formation, cette fois): aussi bien la question des principes et modes de

structuration des contenus offerts (incluant la question des finalités spécifiques aux divers types de formation) que celle des choix et possibilités de combinaisons des apprentissages ouverts aux usagers. Ce second aspect du "quoi" sera une référence centrale de plusieurs commentaires de la DGEA au chapitre du décloisonnement en particulier (chapitre 3.1) et ailleurs dans notre document.

1.3.1.2 La question du "comment"

On a beau relire le rapport de la CEFA, l'on n'arrive pas à voir clairement comment sera organisé et géré le système d'éducation des adultes, non pas tant au chapitre des structures qu'à celui des programmes. Ce malaise vient de ce que la CEFA balance rapidement nos façons traditionnelles de gérer et les remplace par un mode de gérer et de programmer qui n'est pas encore rodé, qui est compliqué, qui est faisable mais qui ne doit pas être exclusif, du moins à notre avis.

La DGEA actuellement prétend par son mode de gestion de programmes spécifiques être quasiment toujours capable d'identifier le bénéficiaire prioritaire de ses programmes, d'identifier le développement de qui est visé par tel programme: le PFIMC, c'est l'industrie; le temps partiel, c'est l'individu; les OVEP, c'est un ensemble de groupes; l'éducation populaire, des individus. La DGEA par son mode de gestion prétend aussi être capable de dire de quelle sorte de développement il s'agit: professionnel, social, culturel, etc.

Avec les propositions de la CEFA, on ne sait plus trop. C'est à définir, à négocier. On dirait presque que tout sera à négocier et que tout le monde sera intéressé à négocier. On a peine à y croire.

Ces premières difficultés de lecture ont amené la DGEA, en plus de formuler un postulat du POUR QUOI de l'éducation des adultes, à élaborer un autre postulat du COMMENT de l'éducation des adultes un postulat qui affirme, à l'instar de la CEFA, le décloisonnement ou l'ouverture des modes de formation, des contenus, des objectifs, des centres de décisions, etc., mais qui en même temps ou additionnellement réussirait à retenir ce qu'il y a de valable dans nos modes actuels de gestion des programmes, dans les points forts, dans les expériences novatrices en cours. Car améliorer les moyens d'un développement, c'est toujours intervenir dans des moyens qui ont une histoire: celle de leur propre développement en tant que moyens.

Les moyens éducatifs d'un développement quelconque doivent donc faire eux-mêmes l'objet d'un développement: dans notre cas, c'est le postulat de LA NECESSITE DE CREER UN DEVELOPPEMENT DES CONTENUS ET DES MODES D'ORGANISATION ET DE PRESTATION DE SERVICES D'EDUCATION DES ADULTES, APPROPRIES AUX FINS DES PROJETS DE DEVELOPPEMENT DE LA POPULATION ADULTE ET DES MULTIPLES COMPOSANTES COLLECTIVES DE NOTRE SOCIETE.

Une chose est de dénoncer la tendance à faire du développement des moyens la seule finalité réelle; une autre est de méconnaître ou d'escamoter les conditions qui lui sont nécessaires et de courir le risque, en négligeant ses problèmes, de compromettre les finalités des développements externes qui doivent le guider en dernière analyse.

La référence faite plus haut aux acquis historiques du développement actuel des moyens, des "comment", fera voir plus clairement et plus concrètement le parti dynamique qu'on peut tirer d'une analyse des implications plus générales d'un modèle de pratique éducative déjà inscrit dans une histoire de développement. Une telle analyse, comme nous l'illustrerons rapidement par deux exemples, permettra d'expliciter concrètement le COMMENT et le QUOI du DEVELOPPEMENT auquel l'éducation des adultes est ordonnée: ces explicitations "remontantes" constitueront donc des voies possibles d'une interprétation pratique des implications du postulat du développement.

Une première interprétation qu'on peut explorer brièvement est celle des implications plus générales du modèle de la formation sur mesure. Nous nous inspirons ici non pas de la définition restreinte qu'en donne la CEFA mais de celle qu'en a donnée la recherche de Jeanne Leroux et Daniel Campeau de la Fédération des CEGEP.

- C'est une formation qui s'appuie sur des mesures, des mesures de la situation de départ des adultes, des projections les plus précises possible de leur situation après le cours, des estimés les plus précis possible de l'écart entre la situation actuelle et la situation attendue et du programme de formation apte à combler cet écart.

- Une telle formation ne peut se faire sans une participation active des adultes à l'expression de leurs besoins, à la détermination des objectifs, et même des contenus et des modes d'apprentissage.

- Il y a référence constante au réinvestissement des acquis, au transfert dans l'action. La formation est transférable dans l'action. C'est pour beaucoup cette référence au réinvestissement qui assure l'intégration et la cohérence de toutes les étapes et de tous les éléments du processus de formation.

- L'agent de formation est une personne responsable, i.e. elle se sent responsable des retombées de l'intervention dans le projet d'action.

- L'analyse des besoins est soucieuse de spécifier le rôle de la formation par rapport aux autres facteurs qui peuvent influencer le développement de l'action.

- Ce modèle de la F/M veut donner plus de rigueur à la formation. Il est à première vue complexe mais il peut être en même temps portatif, léger. Il

s'applique mieux aux adultes qu'aux jeunes car les mesures sont plus faciles à prendre chez les premiers que chez les seconds. Pour la même raison, il s'applique probablement mieux à des adultes regroupés qu'atomisés; même si, on le sait maintenant, l'individualisation de la formation y est une chose possible.

- Enfin le modèle de la F/M est élastique. Il tolère même la possibilité que la formation soit "scolarisante", longue, etc., pour autant qu'elle soit le résultat d'une décision réfléchie.

Bref, le modèle de la F/M traduit une orientation permanente vers la mesure et le réinvestissement dans l'action. Mais il ne s'agit pas d'enquiguiner les adultes qui savent clairement ce qu'ils veulent.

Ce modèle a été développé dans les CEGEP, i.e. dans les cas où des institutions interviennent. Mais comme modèle normatif, il pourrait aussi s'appliquer à la formation en entreprise.

Son intérêt vient de ce qu'il porte non seulement sur le "pourquoi" de la formation, mais aussi sur le "comment".

Notre second exemple est très proche parent du premier. Il s'agit du modèle de "perfectionnement intégré" mis au point, à travers plusieurs années de "réflexion agissante" suscitée à partir de l'expérience d'une pratique commune, par l'Equipe d'aide au développement. A partir d'un vécu propre, voici les aspects essentiels mis en évidence par cette équipe de formation de formateurs, sous le titre du modèle de perfectionnement intégré:

- Il est intégré à des projets. A ce titre, il est essentiellement UTILE à la réalisation d'un projet. On en prévoit les effets avant, on en voit les effets après et on réinvestit ces effets dans l'action. Un perfectionnement sans effets réinvestis est une erreur à ne pas recommencer et à corriger.

- Il est intégré à une problématique d'encadrement de formateurs. Il est une étape ou un élément d'encadrement au même titre que le recrutement, la sélection, l'accueil, le support, l'évaluation...

- Il est intégré pédagogiquement, c'est-à-dire qu'il fait appel à des moyens variés suivant ce qui est adéquat. Une même action peut comprendre des réunions de travail, des sessions d'apprentissage formel, des réunions de support, de la consultation, etc.

- Il intègre diverses "catégories" de personnel touchées par la réalisation d'un même projet souvent à des titres divers. Car la pédagogie n'est pas la seule affaire des formateurs.

- Il intègre des ressources variées: ressources spécialisées provinciales, conseillers pédagogiques, administrateurs ou formateurs locaux.

Le perfectionnement est forcément une formation sur mesure.

Encore une fois, on constate que le cheminement de pensée pratique qui remonte des moyens et de l'action vers les "pourquoi" offre, à l'inverse, des voies fort intéressantes pour concrétiser les implications pratiques des "pourquoi" — c'est-à-dire des finalités de développement auxquelles veut répondre l'éducation des adultes grâce aux moyens qui lui sont propres. La formule finale, qui englobe à la fois la tâche ou le défi de l'éducation des adultes et ses finalités, consiste alors à dire que le développement de l'éducation des adultes, c'est développer les moyens éducatifs nécessaires ou utiles aux fins d'autres développements intéressant les adultes et (ou) la société.

1.3.2 Les limites du postulat des finalités de développement: la nécessité des conditions de légitimité d'une intention ou d'un plan de développement

En définissant l'éducation des adultes comme un moyen, comme un outil pour le développement,

. on risque que l'éducation des adultes soit vue comme étant uniquement "au service de", et que chacun veuille la récupérer à ses fins. C'est

ce qui se passe actuellement: Le Fédéral veut la récupérer pour ses objectifs économiques, le MTMO pour ses objectifs de main-d'oeuvre, le ministère du Tourisme veut son institut, les artisans veulent leur école nationale, les OVEP une autonomie très grande, etc.;

. on risque que certains voient l'éducation des adultes comme un mal nécessaire: c'est dans cet esprit que le Fédéral a insisté pour réduire au minimum des durées de cours, qu'il a coupé des programmes, etc.;

. on risque que l'Etat récupère l'éducation des adultes à ses fins. C'est dans cet esprit que les CEGEP ont nourri pendant des années le réseau de la santé, des affaires sociales, en négligeant les pêches, le papier, le textile, les mines, etc. L'éducation des adultes n'est pas au service exclusif de l'Etat;

. l'éducation des adultes perd sa légitimité; les responsables de l'éducation des adultes perdent aussi leur légitimité.

Ces risques, et d'autres qui leur sont reliés, nous amènent à poser la question des plans ou intentions de développement, et à devoir identifier dans quelles conditions de tels plans ont un caractère suffisant de légitimité pour justifier de mobiliser des ressources et d'entreprendre des actions en vue de contribuer à leur succès.

A cet égard, ce qu'on a pu surtout observer, en éducation des adultes, c'est plutôt l'absence de projet de référence, des absences de plan dont l'effet était de laisser large la place aux rapports de force, et la chance aux plus forts de l'emporter.

Il faut avouer qu'en matière de planification dans des secteurs collectifs, notre société a encore beaucoup d'apprentissages collectifs à faire, en particulier pour garantir la légitimité (au moins dans certaines conditions minimales) des plans de développement ou des autres formes d'intention d'agir qui en tiennent lieu.

Ces interrogations fondamentales vont revenir à plusieurs reprises dans notre document, particulièrement au chapitre des structures: qui contrôle les plans de développement ? Pourquoi le développement ? Pour qui le développement ? Quelles conditions vérifiables sont respectées, et à quel degré, pour garantir le caractère démocratique et non arbitraire du contenu des objectifs et des moyens dans un plan de développement ? Qui sont les bénéficiaires directs et indirects de la formation, et leurs intérêts sont-ils compatibles ? Sinon, comment civiliser les processus compétitifs ou conflictuels résultant des divergences d'intérêts ?

On voit ainsi clairement que la question des limites mêmes de validité de la clef de lecture fondamentale de la DGEA (le développement) constitue en soi une clef de lecture spécifique du document de la CEFA

1.3.3 Les limites de la politique proposée et les responsabilités de l'Etat dans le développement: une application spécifique des clefs de lecture aux hypothèses de structures et de financement

La Commission a reçu du gouvernement le mandat d'élaborer une politique globale de l'éducation des adultes. C'est ce qu'elle a fait. Cette politique repose sur la démocratisation qui, parmi ses exigences, comprend une accessibilité accrue, une plus grande participation des adultes et une déscolarisation des structures. Ces mesures générales commandent des moyens en conséquence, et soulèvent directement la question des "comment".

Dans cette perspective, nous tenterons ici d'analyser certains concepts avancés par la Commission en les situant, non pas dans les modes actuels de gestion de l'éducation des adultes, mais tout de même à l'intérieur des grands actes administratifs du gouvernement qui demeureront le milieu dans lequel évoluera la nouvelle éducation des adultes.

A notre avis, il serait avantageux pour l'éducation des adultes et dans l'intérêt de la Commission que celle-ci rende explicites au moins deux points.

1.3.3.1 Les limites de la politique

Est-ce que l'application de la politique proposée va régler, tout d'un coup et pour toujours, les problèmes identifiés par la Commission:

- le manque de ressources
- le fouillis administratif
- le manque d'accessibilité
- l'inadaptation de la pédagogie
- la non-reconnaissance des programmes
- la spécificité
- la marginalité
- etc.

Si oui, comment ? Dans quelle mesure ? A quel prix ? Quelles seront les conséquences sur les structures actuelles ?

Il n'est pas du tout évident, par exemple, que le fait de décréter une politique améliorera, à court terme du moins, l'image de l'éducation des adultes chez les employeurs. La promulgation et l'application d'une politique auraient probablement pour effet de simplifier la situation administrative au sommet et de rationaliser la gestion des budgets mais pourrait difficilement convenir à tout un chacun.

En somme, nous suggérons ici à la Commission de mettre en évidence les relations de cause à effet entre les problèmes identifiés et les hypothèses de solutions. Nous retrouvons ici d'autres aspects particuliers du "comment".

1.3.3.2 La responsabilité de l'Etat: une clef de lecture complémentaire

La Commission énumère un grand nombre d'acteurs sur la scène de l'éducation des adultes: le MEQ, le MTMO, la CEIC, les CMC, les CFP, les CSR, les CEGEP, les universités, les adultes, les groupes et associations, les entreprises, les médias, etc. Ces acteurs appartiennent à la colonie publique, parapublique, privée, associative.

Quel est le rôle de l'Etat dans cette création collective ? La responsabilité de l'Etat se résume-t-elle en un préjugé favorable ou consiste-t-elle à prendre les adultes par la main, les amener à l'école et les payer pour y rester ? Ni l'un, ni l'autre, évidemment. Plutôt quelque chose entre les deux.

Nous estimons qu'il est important que les responsabilités de l'Etat soient clairement énoncées dans la politique. Pour plusieurs raisons: stratégie à long terme, cohérence et bien d'autres; une en particulier retient notre attention à ce moment-ci. Le gouvernement fixera le niveau de l'enveloppe budgétaire en fonction de ce qu'il comprend comme étant sa responsabilité en éducation des adultes. La Commission définit un Fonds "initial" en éducation des adultes à partir des crédits actuellement disponibles dans différentes unités. Mais l'an prochain ? Le Fonds sera-t-il augmenté de l'indexation au coût de la vie en dollars constants, sera-t-il soumis aux aléas de la vie politique, indexé en fonction de la clientèle comme au régulier, ou autre chose ?

A la lecture du document, on comprend que selon la Commission, les responsabilités de l'Etat consistent à:

- promulguer la loi
- mettre en place et supporter l'office et les CREA
- contrôler l'effort des entreprises (2,5%) en éducation des adultes
- aider (5%) les groupes "producteurs de services"
- aider les adultes (crédits d'impôt, banque de formation).

Ainsi définies, les responsabilités de l'Etat ne sont peut-être pas assez "engageantes".

Une possibilité serait de considérer les responsabilités de l'Etat en termes de frais fixes (infrastructures) et de frais variables (activités). Ainsi, l'Etat aurait obligation de par la Loi de:

Encadrement:

- mettre en place et supporter financièrement l'Office et les CREA dans toutes leurs activités de coordination, recherche, orientation et évaluation des candidats, enseignement à distance, etc.;

- supporter financièrement les infrastructures des réseaux (producteurs de services), tant les institutions relevant du MEQ que les "autres organismes" définis par la Loi selon des critères applicables à chacun;

Activités:

- assumer le coût de toutes les activités nécessaires afin de satisfaire les besoins collectifs nationaux;

- assumer le coût des activités nécessaires afin de satisfaire les besoins choisis comme prioritaires parmi les besoins collectifs régionaux (l'Etat a intérêt à renforcer ses régions).

- assumer un pourcentage (à fixer) du coût des activités relevant des besoins des individus en plus de favoriser l'accessibilité par des crédits d'impôt.

Quoique sommaire, une telle description permet de mieux définir les responsabilités de l'Etat et celles des individus et favoriserait une négociation plus efficace des crédits. Cette négociation avec le gouvernement s'appuyant sur la Loi, plutôt que sur le vent (d'Ottawa) comme ce fut le cas jusqu'à maintenant.

1.3.3.3 La Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA)

La DGEA a formulé un postulat fondamental à toute politique d'éducation des adultes. Ce postulat, large et élastique, suggère plusieurs idées. Retenons plus spécialement les suivantes:

- la politique devra inclure toutes les ressources éducatives

- la politique devra déterminer l'importance relative des besoins (problèmes) des individus et ceux des collectivités

- la jonction des ressources et des besoins devra se traduire par des projets et des plans précis, quantifiables et évaluables.

On remarque que les deux premiers éléments de la politique rejoignent des préoccupations développées dans notre revue des programmes. Le troisième correspond dans ses grandes lignes à la programmation budgétaire.

Ajoutons que la politique désirée devra, de manière impérative, régler un certain nombre de problèmes actuels dont on peut retenir les suivants:

- l'insuffisance des ressources liée à la difficulté de "vendre" l'éducation des adultes au gouvernement;

- les fouillis administratifs dont le côté pile relève de la multiplicité des définisseurs de besoins et dont le côté face présente d'une manière de plus en plus évidente les difficultés liées à l'application des conventions collectives.

Dans les chapitres 3.2 (section 3.2.6) sur les structures et 3.7 sur le financement, nous tenterons de voir comment les hypothèses de la Commission permettent de répondre aux trois éléments du postulat du développement et de résoudre les deux problèmes identifiés.

1.3.4 La condition féminine: une clef de lecture axée sur un mouvement social majeur

Les hypothèses de la CEFA s'inspirent beaucoup du mémoire du CSF: notamment le décloisonnement, mais aussi la valorisation des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP), la régionalisation, une structure ministérielle spécifique, l'accessibilité, etc. Et dans une certaine mesure, on est porté à établir une certaine parenté dans le style et l'esprit des deux rapports: beaucoup de revendications et un ensemble qui manque un peu de cohérence. Nul doute que pour la CEFA comme pour le CSF, l'éducation des adultes peut être un outil précieux pour améliorer la condition féminine. A ce seul titre, c'est une grille de lecture qui est stratégique pour plus de la moitié de la population. Cette façon de lire

le rapport de la CEFA ne contredit pas la clef de lecture fondamentale proposée. Elle la renforce même. Mais elle la nuance. La clef de lecture proposée porte sur le pourquoi de l'éducation des adultes, femmes et hommes. Celle évoquée ici porte sur le pourquoi de l'éducation des femmes adultes.

1.4 ECOUTE ET INTERPRETATION: LES USAGERS ENTENDUS PAR LA CEFA

Il ne s'agit pas ici d'une clef de lecture à proprement parler, mais plutôt du sentiment commun que nous avons eu de percevoir des distorsions dans certains jugements contrastés exprimés dans le document de consultation, particulièrement les contrastes définis entre tous les couples de réalités compris dans l'opposition scolaire/non scolaire. Il ne s'agit pas, en l'espèce, d'une opposition banale, puisque cela correspond à des termes reliés par ailleurs à la quasi-totalité des dimensions touchées dans les hypothèses de solutions. Et dans la mesure où cela prête à conséquence, nous avons cru important d'identifier ici, après coup, une critique trouvant écho dans plusieurs des chapitres qui suivent, sous divers aspects. Nous verrons d'ailleurs que l'application de ces images où le tout-noir est opposé au tout-rose peut conduire à des solutions dont certains effets pourraient compromettre les buts visés.

Il importe de souligner, notamment, le fait suivant, qui s'est manifesté en dépit des efforts exceptionnels et remarquables de la CEFA pour susciter la participation la plus étendue possible lors de la tournée régionale l'an dernier: les usagers présents et entendus étaient ceux des

institutions de type scolaire; les usagers ("clients", membres-bénéficiaires, etc.) des organismes du secteur autonome, de type associatif ou volontaire, étaient très peu ou pas du tout présents pour s'exprimer (à l'exception de quelques usagers des deux secteurs qui ont pu s'exprimer et faire état de comparaisons instructives; mais ces cas étaient trop peu nombreux et variés). Pour le reste, nous tirons du document l'impression nette que la CEFA s'est fait une image du secteur autonome principalement à partir des propos des seuls intervenants (permanents, militants responsables de formation, animateurs, représentants élus et porte-parole autorisés, etc.) des associations, groupes et organismes ayant participé à la tournée régionale, et en particulier de ceux qui ont présenté un mémoire. Il y a là une disparité évidente dans les bases d'information, et dans les sources et termes de comparaison correspondants, à laquelle il conviendrait d'être plus prudemment sensible lorsqu'on fait état des mérites et des misères des deux secteurs. Les enjeux en cause sont trop importants pour ne pas chercher à étayer le plus incontestablement possible les convictions et les élans (fort justifiés par ailleurs: là n'est pas la question) auxquels on veut donner place et réalité dans l'avenir, dans un système qu'on espère mieux équilibré. Les interprétations et les images qu'on se donne de la situation gagneraient d'ailleurs à être complétées et élargies et davantage mises en commun. Car, en dépit de cette remarque critique que nous croyons justifiée, la masse de témoignages recueillis par la CEFA demeurera une contribution extraordinairement étendue et riche d'indices concrets sur la situation actuelle de l'éducation des adultes au Québec: cela aussi doit être dit, et dit aussi fortement que nos critiques.

2.- PRINCIPES DIRECTEURS DE LA COMMISSION

2.1 UNE REPONSE DE PRINCIPES A UN DIAGNOSTIC DE LA SITUATION

La DGEA est généralement favorable à l'énoncé de ces principes qui s'annoncent comme un premier pan de la réponse de la Commission au diagnostic de la situation perçue en éducation des adultes.

A cause de leur importance dans la suite des hypothèses de solutions, la DGEA croit utile de réagir à ce chapitre des principes.

2.2 QUELQUES REACTIONS GLOBALES QUI FONT ETAT D'INTERROGATIONS, D'AFFIRMATIONS, DE MISES EN GARDE, DE SOUHAITS

L'ensemble de ces principes veulent mettre l'éducation des adultes à la portée du plus grand nombre et reconnaître la diversité des champs de pratique dans ce domaine, voilà un gros contrat. Il n'est pas dit que ce contrat doit être terminé demain, c'est un contrat à long terme, dix ans peut-être et puis après, un regard en arrière nous montre que la société québécoise a réalisé d'autres contrats, celui-ci ne devrait pas nous faire peur.

La plupart des principes définissent l'EA comme un bien en soi. Il n'y a pas beaucoup d'efforts pour définir à quoi elle doit servir. La CEFA semble laisser à l'Office ou à des phases ultérieures le soin de préciser les objectifs de l'EA. Bref, les principes ont davantage trait aux objectifs de la politique qu'aux objectifs de l'EA.

Ces principes s'articulent à un objectif ultime de démocratisation. Mais de quelle démocratie s'agit-il? Démocratie libérale, sociale-démocratie, démocratie de la participation, autogérée ou cogérée? On pourrait continuer de se pourfendre de concepts plus généreux les uns que les autres et sur chacun d'eux asseoir la déscolarisation, l'accessibilité

et la participation comme le firent tous les rapports antérieurs de commissions gouvernementales et éviter de répondre explicitement et pour des populations concrètes à la quest'on au ras de sol: c'est quoi l'éducation des adultes et c'est pour quoi? A ne pas être clair sur la réponse à cette question, peut nous entraîner dans un syncrétisme de solutions qui satisfait et insatisfait tout le monde ou protège les faibles pour donner bonne conscience aux forts ou engendre une mobilité généralisée pour une éventuelle société aussi conforme qu'avant aux disparités sociales existantes.

On doit chercher des principes qui admettent les différences, qui ne visent pas le nivellement ou la déspoliation mais qui font le pari que ces différences ou parfois ces oppositions lorsqu'elles se vivent dans un projet commun engendrent quelque chose d'autre que le sentiment d'être exclu, dévalorisé ou oublié, ou mis en compétition; quelque chose d'autre qui change les individus et les organismes et au terme d'une action fait avouer joyeusement aux partenaires qu'ils ne se reconnaissent plus ou encore qu'ils ne soupçonnaient pas toute leur capacité de transformer et les êtres et les choses.

L'éducation des adultes c'est un cheminement de croissance vécue "nerveusement" (dans tous les sens du terme) dans une solidarité qui se construit par et dans un projet que l'on veut collectif. Il n'y a pas de partenaires purs ou impurs, individualistes ou collectivistes, dominants ou dominés, il n'y a que des gens plus ou moins prêts en regard d'eux-mêmes d'assumer honnêtement leur part du projet qu'ils songent à réaliser ensemble. L'éducation des adultes c'est l'atout que chacun ajoute à son jeu pour le renforcer dans l'action collective projetée.

Rien ne se joue dans le factice ou en aparté, mais dans le réel ou l'imaginaire des gens, dans des lieux réels qu'ils ont construits autant pour d'autres que pour eux-mêmes, dans des lieux où ils travaillent, se reposent ou s'amusent, dans des moments de partage d'une idée, d'un projet ou dans la solitude qui refait le plein pour éviter d'abuser d'autrui.

Aucun adulte n'a envie de détruire les ressources scolaires ni d'être détruit par elles, personne ne veut d'une accessibilité qui serait un envahissement des autres ou d'eux-mêmes, personne ne désire être enrôlé dans des structures, enveloppé du symbole de la participation. Tous les adultes désirent être eux-mêmes à leur mesure et à mesure qu'ils avancent dans leur projet. L'éducation des adultes doit permettre la satisfaction de ce besoin de croître aussi réel que celui de savoir vivre en société.

A travers ces principes on y voit des adultes dans différents milieux qui exercent leurs droits à l'éducation. Ils s'associent et se prennent en charge. Ils reçoivent une formation globale et ont accès à des ressources éducatives. Ils participent à la gestion de ces ressources ainsi qu'à la production du savoir. Quel est le rôle de l'Etat dans tout cela?

Un gouvernement est élu par ces mêmes adultes sur un projet de société et il s'engage à consacrer les ressources de la société à la réalisation de son mandat. Le gouvernement doit rendre compte de l'utilisation de ses ressources.

L'Etat doit être en mesure de payer le coût de l'acceptation du droit de l'adulte à l'éducation. L'Etat doit répondre de la gestion des fonds publics même si on lui demande de minimiser les contrôles.

2.3 REFLEXIONS A PROPOS DU PREMIER PRINCIPE

La CEFA emploie l'expression "déscolariser" au sens de "en dehors de l'école" comme institution et lieu physique. La scolarisation au sens négatif est d'abord une culture qui existe dans et hors l'école. Déscolariser voudrait donc dire: mettre les ressources éducatives au service du développement plutôt que du dressage et cela concerne toutes les ressources éducatives, dans et hors l'école.

Selon le postulat de la DGEA, le concept de déscolarisation est beaucoup plus large. C'est plus une question de pouvoir de l'adulte vis-à-vis son développement qu'une question de lieu ou de contenu de formation.

2.4 REFLEXIONS A PROPOS DU DEUXIEME PRINCIPE

Nous relevons ici plusieurs idées différentes et relativement indépendantes:

"La reconnaissance de la valeur sociale de ce qui se fait en éducation des adultes..."

"C'est plus qu'une simple question de droit, c'est une question liée à la qualité et à la pertinence de ce qui se fait."

"Les adultes ont autant droit que les jeunes à l'éducation."

"Oui, et il faut leur donner accès à des services d'éducation au même titre que les jeunes, mais pourquoi des services comparables?"

La valorisation et la légitimation de l'éducation des adultes passent par l'affirmation et la reconnaissance du lien intime entre éducation, d'une part, et action, développement, changement, vie, d'autre part.

Indépendamment du fait que le gouvernement favorise le secteur régulier au plan des ressources et de l'accessibilité, c'est une erreur que de placer les deux secteurs en concurrence.

Il serait plus impérieux d'influencer les valeurs sociales des adultes en valorisant davantage leurs savoir-faire que leurs savoirs, surtout lorsque ces savoirs ne s'appuyent que sur des systèmes de reconnaissances scolaires (i.e. diplômes, certificats...)

2.5 REFLEXIONS A PROPOS DU TROISIEME PRINCIPE

L'insistance sur la reconnaissance de toute l'éducation des adultes a quelque chose d'agaçant. On aurait avantage à spécifier: reconnaître pour fins de financement, pour fins de diplôme, ou quoi? Et reconnaître quoi? et qui? Il est ni possible ni souhaité de tout financer ou de tout diplômer. Par contre, il y a sans aucun doute des choses à reconnaître. La CEFA renforcerait cette importante idée en pointant du doigt des choses précises qu'il faut reconnaître. Par exemple les apprentissages faits hors institution devraient être reconnus (au sens de certifiables) pour fins d'embauche.

Nous sommes d'accord dans l'ensemble, mais à condition de considérer également l'institution scolaire comme un lieu d'action éducative pour les adultes et ceci dans une perspective où les organismes scolaires et non scolaires ont un rôle complémentaire, soit en termes de clientèles ou de champs de formation différents, ou encore en termes de stratégies ou d'approches pour une même clientèle ou un même champ.

2.6 REFLEXIONS A PROPOS DU QUATRIEME PRINCIPE

Ce qui est dit des pratiques éducatives émanant de la vie associative doit être affirmé de toutes les pratiques éducatives. Autrement, on lie l'école à la scolarisation, au sens négatif, et le "hors l'école" à la déscolarisation, à la "vraie" éducation. Le postulat du développement rappelé ici par la CEFA s'applique à toutes les ressources éducatives.

Il est important de signaler que des activités de promotion collective peuvent et doivent exister également en milieu scolaire, au minimum l'école doit initier l'individu à ce genre d'activité.

2.7 REFLEXIONS A PROPOS DU CINQUIEME PRINCIPE

Ce principe est à la base de l'éducation des adultes et fait directement appel au postulat du développement. Les apprentissages doivent être fonctionnels, ils doivent être pertinents aux situations de vie ou de travail visées par une formation. Il ne faut cependant pas se centrer exclusivement sur des besoins immédiats trop spécifiques au détriment du développement d'habiletés transférables ou de comportements plus généraux. S'il faut préparer l'adulte pour des situations spécifiques il faut également l'habiliter à faire face à des situations nouvelles (le rendre plus polyvalent, plus autonome, etc).

2.8 REFLEXIONS A PROPOS DU SIXIEME PRINCIPE

Nos remarques liées à ce principe sont davantage développées au chapitre du décloisonnement des formations.

Dans une perspective de développement, il faut chercher l'intégration, non pas du côté des savoirs ou des connaissances, mais du côté de la personne qui apprend ou du groupe ou de la collectivité. Nous reformulerions le principe de la façon suivante: la personne ou le groupe qui apprend doit avoir accès aux différents types d'apprentissage dont elle ou il estime avoir besoin pour son développement. Il faut donc mettre à la disposition de la personne ou du groupe des ressources facilitant l'appropriation et l'intégration de divers apprentissages à partir d'une dynamique de développement personnel ou collectif.

Il faut tendre à décloisonner les secteurs de formation pour des fins d'apprentissage. Ce décloisonnement doit cependant se faire d'une façon cohérente et suffisamment articulée pour permettre de progresser en passant d'un secteur à l'autre. Certains développements peuvent se faire par exemple aussi bien en formation professionnelle qu'en formation

générale. D'autres développements cependant sont plus spécifiques à un secteur donné. L'adulte doit pouvoir cheminer dans une perspective de développement intégral à travers ces différents secteurs de formation. Ce cheminement doit de plus pouvoir tenir compte de besoins spécifiques du moment, par exemple passer par une phase de formation professionnelle pour avoir accès à un emploi.

L'éducation permanente implique soit un ensemble d'activités éducatives, dans tous les secteurs, suffisamment structurées pour permettre une progression et des passages d'un domaine à l'autre; ou un point de référence commun permettant d'établir des liens entre les développements réalisés dans divers secteurs. De plus ce point de référence devrait permettre d'établir des ponts entre des apprentissages formels et non formels, en institution ou hors institution.

Note: Des travaux en cours actuellement à la DGEA concernant une structure de formation par niveau de développement s'appuyant sur des CAPACITES pourraient conduire éventuellement à l'élaboration de ce point de référence commun.

2.9 REFLEXIONS A PROPOS DU SEPTIEME PRINCIPE

Il faut réduire les inégalités d'accès à l'éducation des adultes. Mais il faut également accroître les chances de réussite (la possibilité réelle d'accéder au savoir et de se développer). L'amélioration des chances de réussite passe par des considérations comme:

- la prise en compte des différences individuelles (en termes de rythme d'apprentissage et de façon d'apprendre);
- un support et un suivi personnalisé (en termes d'évaluation formative, d'apprentissage correctif, d'aide individuelle, etc.);
- des possibilités de choix pour l'adulte (en termes d'objectifs de formation, de moyens d'apprendre...).

2.10 REFLEXIONS A PROPOS DU HUITIEME PRINCIPE

Nous sommes totalement d'accord. Il faut conjuguer et coordonner l'ensemble des ressources éducatives dans une perspective de complémentarité en regard des développements recherchés.

2.11 REFLEXIONS A PROPOS DU NEUVIEME PRINCIPE

Dans l'absence de l'influence d'un comité paritaire, l'entreprise, règle générale, forme son personnel dans le seul but de le rendre plus efficace, plus productif, ou pour lui permettre de s'adapter à des technologies nouvelles. L'individu, lorsqu'il choisit sa formation peut le faire en fonction de son désir de promotion dans cette entreprise, ou d'un changement d'orientation.

On retrouve ainsi de fait et assez souvent une opposition des intérêts entre les besoins de formation exprimés par une entreprise et les besoins de l'individu en tant qu'individu.

Dans ce contexte, il semblerait peu réaliste de croire que les entreprises se plieraient à offrir des formations qui favoriseraient la mobilité des travailleurs et des travailleuses hors de l'entreprise.

Mais, selon l'approche de la CEFA et la nôtre, la formation ne doit pas se limiter à la simple exécution des tâches d'un métier. Il faut tenir compte de l'ensemble d'une situation de travail (les tâches, les responsabilités, les postes de travail, les relations entre les personnes, les possibilités d'avancement, etc.). Il faut considérer également l'évolution technique et technologique ainsi que les changements au niveau de l'emploi. Il est donc nécessaire de développer, en plus des compétences spécifiques à l'exercice d'un métier, un certain nombre d'habiletés de transfert et de comportements généraux.

NOTE: La méthode de développement de curriculum actuellement à l'essai à la DGEA, dans le cadre du développement des programmes de formation professionnelle, permet de prendre en considération l'ensemble de ces dimensions.

2.12 REFLEXIONS A PROPOS DU DIXIEME PRINCIPE

Ce principe s'en tient trop uniquement aux besoins éducatifs pour justifier la plateforme régionale. Il faut la justifier vigoureusement à partir des besoins et des problèmes culturels, sociaux, politiques et économiques d'une région; les réponses et solutions à ces besoins et problèmes étant regroupées avec cohérence dans un plan de développement régional qui fait appel, entre autres, aux ressources éducatives. Il faut affirmer avec force ici le postulat du développement.

La prise en charge régionale paraît justifiée par ailleurs, pour mieux tenir compte des disparités régionales. Il ne faudrait cependant pas que la création d'un mécanisme à ce niveau monopolise davantage les pouvoirs et les décisions qui devraient normalement appartenir aux individus et aux groupes directement concernés. Il faut laisser à ceux qui apprennent le plus de pouvoir possible sur leur situation d'apprentissage et de développement.

2.13 REFLEXIONS A PROPOS DU ONZIEME PRINCIPE

D'accord, dans une perspective de développement: avoir plus de contrôle sur la production des savoirs, savoir-faire et savoir-être dont on a besoin pour se développer de façon authentique. Pas sur "les savoirs en général"...

La finalité de l'approche proposée n'est pas de reproduire des savoirs mais de réaliser des apprentissages transférables en agir dans le cadre d'un projet à mener à terme. L'exploitation de l'expérience et du vécu des membres d'un groupe ne vise pas une plus grande participation

pour elle-même mais une plus grande prise de pouvoir sur les moyens d'apprendre et sur son environnement, etc.

Les adultes doivent être associés de plus en plus aux activités d'élaboration des curriculum. De façon particulière ils devraient participer à l'identification des besoins et au développement des stratégies et des moyens de formation. Ce rôle ne devrait pas se limiter à une simple consultation mais à une intégration à des équipes de travail.

2.14 REFLEXIONS A PROPOS DU DOUZIEME PRINCIPE

Ce principe est trop formulé en termes de participation et pas assez en termes de "maîtrise", de "contrôle", de pouvoir sur le processus d'apprentissage et sur l'environnement de ce processus.

Il faut laisser à ceux qui apprennent le plus de pouvoir possible. Les adultes doivent être en mesure de faire des choix de profils (ou de plans de formation), d'objectifs, de stratégies et de moyens d'apprentissage et d'évaluation. Pour que ces choix soient possibles, dans le cas d'offres préexistantes, il faut développer une variété d'alternatives.

Nous suggérons un critère pour jauger les modes de participation des adultes: leur fonctionnalité par rapport au projet à réaliser.

NOTE: Des expériences récentes (comme l'expérience d'apprentissage indivisualisée en mécanique-auto), de nouveaux développements (comme ceux portant sur les CAPACITES) visent entre autres la multiplication des alternatives de formation.

2.15 REFLEXIONS A PROPOS DU TREIZIEME PRINCIPE

L'idée de "plan de développement" est sous-jacente ici. Pourquoi en limiter la portée au monde du travail?

Pour établir les priorités dans les besoins de formation, on aura désespérément besoin de projets et de plans!

NOTE: La participation des partenaires sociaux à la définition et à l'élaboration des activités de formation reliées au monde du travail existe déjà dans le cadre du développement des curriculum en formation professionnelle. Ces partenaires sont associés de façon particulière au moment de l'analyse de la "situation de travail". Il existe également des contacts avec ces partenaires au moment des étapes clés du processus d'élaboration (de façon concrète un représentant de l'industrie est présent à certaines étapes et les autres partenaires peuvent être consultés à différents moments). Nous cherchons actuellement des moyens d'améliorer encore cette participation (en particulier au moment de l'analyse des besoins et pour une étape de validation, vers la fin du processus). Il faut cependant tenir compte de la nécessité de ne pas alourdir exagérément le développement des programmes.

3. TROISIEME PARTIE: VERS DES SOLUTIONS: QUELQUES HYPOTHESES A DISCUTER

Cette troisième partie de notre document constitue la partie la plus substantielle de notre document de réactions, car elle touche, dans l'ordre même choisi pour les divisions du document de la CEFA, l'ensemble des hypothèses de solutions proposées.

3.1 LE DECLOISONNEMENT DES FORMATIONS

La DGEA partage les préoccupations qui ont amené la CEFA à proposer le décloisonnement des formations. Mais elle avoue éprouver des difficultés à appréhender clairement ce que la CEFA entend par ces termes. D'ailleurs la Commission nous informe de son intention de poursuivre à ce propos ses réflexions. Dans ce contexte la DGEA croit opportun de soumettre à la CEFA les questions et interrogations que cette notion lui pose, de relever les risques qu'elle comporte, d'indiquer sa conception de ce que devrait être cette nouvelle approche et même enfin de suggérer des voies d'opérationalisation de cet objectif. L'hypothèse du décloisonnement des formations nous apparaît centrale: elle comporte des conséquences importantes sur le pourquoi, le comment et le quoi de l'éducation des adultes.

La DGEA souscrit aux orientations qui inspirent l'hypothèse du décloisonnement des formations; elle retient notamment les orientations suivantes:

- "Favoriser une formation globale en cherchant à intégrer les différents types de formation... (en s'opposant notamment) aux dichotomies, formation intellectuelle/formation manuelle et... (aux distinctions) entre des formations réservées aux hommes et des formations réservées aux femmes."

- L'idée de la nécessaire polyvalence dans le contexte changeant de notre société.

- Une approche centrée sur les étudiants et visant à résoudre leurs problèmes.

- Faire intervenir les dimensions de la vie sociale, économique ou professionnelle requises pour la solution d'un problème donné.

- Une conception élargie de la formation professionnelle débordant l'adaptation à la tâche pour permettre à l'individu de s'approprier des capacités de maîtrise sur son univers de travail débordant les gestes techniques.

La DGEA procède actuellement à des expérimentations qui s'inspirent de ces orientations: elle est en train d'élaborer des contenus d'apprentissage, en formation générale, qui ne sont pas du type disciplinaire et elle est en train d'introduire, dans ses programmes de formation professionnelle, des objectifs d'acquisition d'habiletés de base polyvalentes, i.e. transférables à plus d'un milieu de travail et valables en dehors même du milieu de travail.

Les réflexions et les expériences de la DGEA l'amènent à questionner ce que la CEFA entend par décloisonnement. Est-ce que décloisonner signifie:

- intégrer l'une à l'autre?
- faire en même temps?
- s'inspirer l'une de l'autre?
- inclure les préoccupations et les pratiques de l'une et de l'autre?
- faire plus dans chaque cas (allonger le temps)?
- refaire autrement surtout?

3.1.1 La position de principe de la DGEA sur le décloisonnement des formations dans une perspective de développement

Nous constatons que la Commission, dans ce chapitre, oscille entre le décloisonnement des savoirs (c'est-à-dire du mode de structuration et de programmation des contenus offerts) et le décloisonnement des apprentissages et des choix ouverts aux usagers.

Dans une perspective de développement, il nous apparaît clair qu'il vaut mieux adopter comme critère décisif le principe du décloisonnement des apprentissages: favoriser la diversité des apprentissages, en permettant aux usagers de puiser dans les contenus de la formation professionnelle, de la formation générale et de la formation socioculturelle et d'y choisir, soit l'approche "généraliste", soit l'approche "spécialiste" pour un contenu donné (lesquelles approches ne sont pas en soi réductibles à des contenus structurés qui seraient, comme tels, généraux ou spécialisés), selon les exigences propres du processus de développement et en respectant par conséquent les choix de l'individu et certaines exigences normatives de la société.

Cette position de la DGEA ne signifie pas que nous croyons que le décloisonnement souhaitable des apprentissages et des choix ouverts à l'usager soit indifféremment réalisable avec n'importe quelle façon de programmer et de structurer les contenus offerts (notamment en ce qui concerne les programmes de formation du type dit "normalisé"). Au contraire, la programmation et la structuration des contenus de formation offerts doivent être conçues et ordonnées en fonction d'un tel but; mais les circonstances de temps ne nous permettent pas de faire état ici des conceptions déjà élaborées par la DGEA sur cette question importante.

La Commission tire de tous les côtés pour affirmer la nécessité du décloisonnement des formations, mais les coups ne valent pas tous pour le développement de l'éducation des adultes.

Ainsi, que la division actuelle des formations reflète les inégalités sociales, c'est vrai, mais la faute n'est pas à la division des formations mais à l'accessibilité différenciée des clientèles à ces formations.

Les arguments d'autorité sur le bienfait de la polyvalence ne nous garantissent pas des méfaits d'une certaine dispersion dans l'érudition, de la formation qui ouvre à tout et à rien, des apprentissages chargés qui oublient les possibilités de récurrence, d'une vision informatisée et ésotérique de tous les chaînons possibles des savoirs où toute l'insistance est mise sur un tronc commun théorique qui devient le Sésame des temps modernes et la pierre d'achoppement des gens pressés ou pratiques.

Les arguments d'autorité relativement au caractère éphémère ou au côté déformateur des spécialisations sont plus valables pour l'éducation des jeunes que des adultes et encore. Pour les adultes ou pour les organismes qui les emploient, une formation "pointue" peut être nécessaire, mais cette formation "pointue" peut porter des possibilités de transfert d'apprentissage: cela dépend plus de la manière de présenter ces formations que de leur côté spécifique, pointu. N'a-t-on pas découvert que certaines habiletés développées dans le textile étaient transférables dans la réparation des circuits électroniques complexes? Les modèles développés en sociologie et en psychologie ont été empruntés à la physique, à la biologie. C'est

le côté ésotérique et freinant du décloisonnement et qui tient plus à des effets de langage qu'il faut faire disparaître, et pas nécessairement le cloisonnement. Encore là n'oublie-t-on pas trop les principes de la récurrence possible et du postobligatoire pour les adultes qui veulent plus et mieux ou plus élargi?

Enfin le seul argument qui porte pour le décloisonnement en éducation des adultes tient au fait que ce sont les projets d'action ou la dynamique de solution des problèmes qui structurent les savoirs en éducation des adultes pour qu'ils soient assimilables et significatifs pour la personne et pour le projet dans lequel elle oeuvre. Les corpus de savoir ou les programmes tout faits d'avance jouent plus un rôle de banque que de passages réservés.

3.1.2 Les objectifs proposés par la CEFA

Confrontés au seul argument de la fonctionnalité des apprentissages en regard des projets que les gens font, les objectifs proposés par la Commission nous amènent à faire les réserves suivantes:

. Le nouvel étiquetage des formations devrait tenir compte des objectifs poursuivis: bon exemple: formation reliée au travail; mauvais exemple: formation culturelle pour cacher les apprentissages disciplinaires (page 210, paragraphe 1)

. Formation élargie qui est instrument d'information sur les possibles, mais ne rend rien d'obligatoire pour les apprentissages réels. (page 210, paragraphe 2)

. La multidisciplinarité qui n'est qu'un accolage des disciplines ou qu'une exposition d'experts peut créer un effet

d'importance sur le sujet étudié, mais ne résout pas nécessairement le problème posé, il l'envoie plus souvent au laboratoire des savants et fait lâcher prise aux adultes qui entrevoyaient des moyens de s'en sortir dans des approches plus intégrées. (page 210, paragraphe 3)

3.1.3 Exploration de quelques voies d'opérationalisation du décloisonnement des formations

Il faut se méfier des notions de "formation globale" ou "polyvalente" si l'on entend par là un ensemble de savoirs qu'il faut suivre pour être bien formé. C'est réintroduire avec d'autres termes le concept de formation générale de base qui est si pesant dans le système régulier.

Si la Commission entend cependant par décloisonnement qu'il faut prévoir un système d'éducation des adultes permettant aux adultes de demeurer centrés sur leurs problèmes et de requérir tous les apprentissages nécessaires à leur solution, de réaliser des apprentissages qui ne seront pas limités aux contenus informatifs ou techniques stricts, mais produiront des capacités réelles de maîtrise de vie et de transfert à d'autres situations analogues, alors nous croyons qu'il faut donner à cette idée beaucoup plus d'ampleur et identifier les conditions d'opérations qui débordent l'expression brute de l'intention ou encore l'élaboration de nouveaux profils élargis de formation.

L'idée de décloisonner les formations ne date pas d'hier. Il nous semble que la meilleure façon d'en assurer l'opérationalisation consiste à identifier les opérations actuelles qui vont dans ce sens.

3.1.3.1 Une meilleure identification des clientèles

Cela commence d'abord par la mise sur pied de services par lesquels les adultes apprennent à mieux identifier leurs problèmes et les pistes de solutions afférentes. A cet égard, le développement de services d'accueil et de référence centrés sur le "client" dans sa globalité nous apparaît être le premier jalon assurant le décloisonnement de la formation.

La connaissance du milieu et une meilleure connaissance de clientèles spécifiques est également de nature à mieux assurer le décloisonnement des formations. Nous prenons pour exemple les progrès décisifs que nous avons faits dans ce sens à la suite d'identifications de clientèles tels les analphabètes, les handicapés, les femmes en processus de réinsertion sur le marché du travail, etc...

3.1.3.2 Un système de reconnaissance et de certification adapté aux adultes

Nous croyons qu'un système de reconnaissance visant à mieux reconnaître les expériences acquises des adultes d'une part, et d'autre part, qu'un système de certification permettant d'introduire des unités de formation différentes des disciplines ou matières traditionnelles sont également de nature à décloisonner les formations et à faire de l'opération d'acquisition d'un diplôme non plus un mal nécessaire, mais une occasion de croissance.

3.1.3.3 La formation sur mesure ou liée à l'action

La formation sur mesure ou la formation liée à l'action sont des approches de développement centrées sur les problèmes des adultes. Par leur procédure même, elles sont plus

en mesure d'assurer l'identification de toutes les formations nécessaires au développement des individus ou des groupes que la technique de profils de formation élargis a priori qui mise sur une utilisation éventuelle. Elargir les formations nous apparaît davantage assuré par l'élargissement de la vision des possibles par le "client" et par l'élargissement des voies d'accès aux formations.

3.1.3.4 L'éclatement des secteurs de formation traditionnels et leur remplacement par des secteurs d'activités sociales plutôt que scolaires

Pour vraiment décloisonner les formations il faut se donner une nouvelle grille de lecture des réalités sociales que la formation vise à appuyer. Ces réalités sociales se définissent en dehors de nous et il revient de nous y adapter et non l'inverse. Il conviendrait de se doter d'une grille de secteurs sociaux, culturels et économiques qui peuvent devenir des portes d'entrée par lesquelles des adultes amorcent leur développement et des outils par lesquels le système d'éducation des adultes s'adapte constamment aux réalités du milieu. Déjà au niveau de la formation liée au travail, la Commission entrevoit les possibilités de cette approche. Nous croyons que nous pourrions faire la même chose pour les formations générales, sociales ou culturelles. De la sorte, à côté des secteurs de l'agriculture ou des pêcheries, nous verrions voisiner par exemple les secteurs de la famille ou des communications, etc..

On peut ainsi imaginer que le décloisonnement des formations passe par la conjugaison de vecteurs de services spécifiques (accueil et référence, formation sur mesure, reconnaissance et certification) et de lecture du milieu. Ces vecteurs pourraient à leur tour suggérer un mode inédit d'or-

ganisation qui accompagne mieux les réalités sociales des différents milieux.

3.2 VERS UN SYSTEME COHERENT D'EDUCATION DES ADULTES: LES REFORMES DE STRUCTURE

Parmi l'ensemble des transformations proposées par la CEFA, la série des réformes soumises comme hypothèses de solutions au plan des structures constitue certainement l'une des p... maîtresses, et l'une des plus importantes "pièces de résistance" - au double sens du mot, car certains aspects des hypothèses proposées vont sûrement soulever des résistances dont certaines, à notre avis, sont justifiées et pourraient être évitées.

Dans ce chapitre, nous proposons plusieurs "lectures": tout en adoptant une perspective normative commune découlant de notre postulat des finalités de développement, ces lectures se différencient selon les divers aspects envisagés parmi les éléments de solutions proposés, et dans certains cas adoptent sur l'ensemble un point de vue particulier: par exemple, les conditions d'exercice d'un pouvoir réel par l'usager sur sa formation; ou encore, la question de la bureaucratie, la notion de besoins, ou des critères de cohérence administrative. Ces dernières lectures, menées dans une perspective particulière, peuvent sembler redondants parfois par leurs références à des contenus déjà touchés ailleurs; mais nous avons tenu à leur conserver ici leur caractère d'angle de vision spécifique, car chacune éclaire l'ensemble sous un rapport particulier qui mérite d'être souligné.

3.2.1 Bilan et orientations: considérations diverses

Nous toucherons rapidement ici quelques questions, les une liées au diagnostic de situation présenté par la CEFA, les autres ayant trait à des aspects des solutions proposées que nous ne traiterons pas ailleurs et qui sont discutées dans la première partie du chapitre correspondant du document de consultation: la Loi-cadre,

l'exclusion des activités de formation de la fonction publique, et le thème de la planification participative liée aux développements collectifs.

Mais tout d'abord, nous tenons à dire que, au plan des principes, nous sommes entièrement d'accord avec les objectifs fondamentaux recherchés par la Commission pour faciliter les démarches des adultes dans la réalisation de leur projet d'éducation permanente.

3.2.1.1 Analyse et bilan de la situation

Le bilan de la situation actuelle de la structure administrative de l'éducation des adultes que fait la Commission correspond aux réactions et commentaires que nous avons maintes fois formulés. Lors de l'élaboration du modèle PFMQ, nous avons véhiculé l'idée de réduire les dédales adminstratifs dans lesquels l'usager devait "circuler"; nous avons aussi indiqué dans ce modèle, que nous voulions assurer de meilleurs services aux usagers (tout notre développement s'est fait à partir de la notion d'un ensemble de services à offrir à l'adulte). De plus, nous avons démontré tout le domaine des chevauchements et dédoublements. Il est donc intéressant de constater que la Commission a, elle aussi, identifié les mêmes problèmes.

Signalons que, dans le texte sur Les orientations de la réforme (2e parag., p. 217), il y aurait lieu également d'ajouter la présence déterminante du Gouvernement fédéral dans la formation professionnelle et dans la formation générale.

Un cercle vicieux à souligner concernant le fouillis administratif, qui est à la fois cause et effet: le fouillis empêche qu'il y ait un plan de développement de l'éducation des adultes relié à un plan de développement socio-économique; mais l'absence d'un

plan de développement de l'éducation des adultes relié à un plan de développement socio-économique, engendre le fouillis administratif... C'est dire que la solution au fouillis administratif n'est pas qu'administrative....

3.2.1.2 La Loi-cadre proposée

Une des propositions majeures soumises par la CEFA a trait à l'enchâssement, dans une Loi-cadre, des droits des adultes à l'éducation. Les lois existantes (MTMO, MEQ) ont continuellement été utilisées pour essayer de régler le problème et n'ont pas donné les résultats escomptés; une nouvelle Loi permettra davantage de régler la situation, et nous sommes d'accord car en plus de régler le contentieux MTMO-MEQ, cette Loi pourrait nous permettre de régler le contentieux Québec-Canada. N'oublions pas que le Gouvernement fédéral s'apprête à faire des modifications à la Loi actuelle en FPA, il faudra être prêt à réagir. La Loi, à cet égard, fait partie des premiers jalons à poser.

Au plan des principes, donc, la DGEA est d'accord sur la nécessité d'un cadre législatif spécifiquement consacré au domaine de l'éducation des adultes: ce secteur de développement est lié à tellement d'autres secteurs de développement déjà régulés par des lois, qu'il serait de plus en plus difficile de le développer sans un tel cadre.

3.2.1.3 Les activités de formation de la fonction publique

L'exclusion des activités de formation de la fonction publique est discutable. Elle devrait être discutée. La CEFA a raté l'occasion de montrer que l'Etat et les entreprises publiques consacrent plus d'argent pour la formation de leurs propres employés que pour celle de la population adulte (Hydro: 15 millions de dollars; MAS: 25;

MEQ: x; Rexfor:y , etc.). Cette exclusion de l'Etat comme employeur pose des questions à la notion de développement véhiculée par la CEFA; celle-ci ne remet donc pas tout en cause. Cette question pourrait faire partie, à tout le moins, de l'analyse de situation.

3.2.1.4 La planification participative aux développements collectifs sectoriels: la nécessité d'inventer des formes nouvelles non exclusivement réductibles aux structures.

Même si l'intention est bonne, le modèle de la représentation des organismes et des individus dans des conseils d'administration accolés à un office ou à un CREA est lourd et ordinairement inopérant. La société s'est dernièrement donné des mécanismes plus efficaces pour générer des plans ou projets de développement.

Au palier national par exemple, nous avons vécu les sommets économiques qui ont identifié les failles et les possibilités de développement de notre système ou de secteurs économiques ou industriels: c'est dans ce matériau que l'Office, permanence planificatrice et exécutive, doit puiser les priorités éducatives à satisfaire pour les besoins nationaux.

Au palier régional ou local ou communautaire, un modèle analogue de mécanisme léger et non permanent pourrait générer les projets de développement pertinents.

Pour les individus ou groupes restreints le modèle d'Accueil et Référence resituerait les demandes dans les vrais problèmes à résoudre.

C'est à ces moments de réflexion et de discussion que les organismes ou les individus doivent être présents pour participer à la définition des projets et non dans les structures.

Les CREA régionaux à l'instar de l'Office national seraient la permanence planificatrice et exécutive des besoins de formation tirés des plans régionaux ou locaux ou communautaires.

3.2.2 Les orientations de la réforme administrative au palier central.

Nous aborderons ici seulement trois aspects des orientations de la réforme administrative au palier central: le principe du gestionnaire central unique, la fonction de développement des programmes de formation au palier central, et la question générale des "contrôles bureaucratiques" et du phénomène bureaucratique en éducation des adultes.

3.2.2.1 Le principe du gestionnaire central unique

La DGEA appuie entièrement le principe affirmant la nécessité d'un gestionnaire unique de l'ensemble de l'éducation des adultes au palier central: nous croyons, sur la foi de l'expérience difficile vécue jusqu'à maintenant, qu'il s'agit là d'une condition nécessaire pour instaurer une "politique globale et cohérente d'éducation des adultes qui se situe dans une perspective d'éducation permanente" (p. 216), pour donner un statut légitime et valorisé à l'éducation des adultes et permettre une forme représentative de participation des usagers[1] en un lieu central unique de coordination et de concertation (p. 216). Nous tenons en outre à affirmer que cette proposition de principe se justifie plus fortement et plus fondamentalement encore par le principe général que nous soumettons et qui ordonne le projet d'éducation des adultes

---

1 Bien que nous ayons des réserves sur ce dernier point (cf. 3.2.4).

à un ensemble global et stratifié (local, régional et national) de développements de types divers (personnel, social, culturel, économique, etc.) par rapport auxquels la formation prend son sens même et sa portée pratique dans l'existence et l'action individuelle et collective. En effet, au palier sociétal ou national, l'application de ce principe implique nécessairement un lieu où pourront se conjuguer les visions et les perspectives des divers secteurs de développement exigeant un projet de formation, des divers plans de développement à soutenir par des actions complémentaires de formation conçues dans une perspective collective à long terme. L'organisme central unique mandaté pour la gestion générale du système d'éducation des adultes répond ainsi directement à cette nécessité.

En un mot: l'idée d'un gestionnaire unique doit être vigoureusement reliée à l'idée d'un plan de développement de l'éducation des adultes lui-même vigoureusement relié à des politiques de développement social, culturel, politique et économique, donc à un plan national, lié notamment à la passation de lois exprimant ces politiques.

3.2.2.2 La fonction de développement de programmes de formation comme fonction essentielle au palier central.

Nous sommes étonnés de ne pas trouver une correspondance plus étroite entre la liste des "fonctions essentielles" de l'Office aux pages 221-222 et les catégories de "fonctions" définies et décrites dans le tableau fort utile présenté aux pages 224-239. Un item dont l'absence nous étonne dans la première liste (p. 221-222) est celui de la conception et du développement des programmes de formation (de type normalisé: programmes dits "provinciaux", de caractère officiel, et conduisant à une certification dont les modalités préalables d'évaluation font également l'objet d'un contrôle central); dans le tableau des fonctions (p. 238-239), il y a deux

fonctions qui, au contraire, correspondent (mais en partie seulement pour la seconde) à la fonction mentionnée plus haut:
a) (1.2): "Conception des activités de formation" (définition des contenus de cours, programmes et activités et de la pédagogie relative aux activités);
b) (1.4): "Détermination des normes de réalisation des activités de formation" (notamment la normalisation éventuelle de "certains contenus de formation" ou de "certains instruments pédagogiques"). S'agit-il là d'un simple oubli (bien compréhensible vu les circonstances quasi héroïques dans lesquelles fut rédigé le document), ou cela signifie-t-il que la Commission considère qu'il s'agit bien d'une "fonction" de l'Office, mais qu'elle ne comporte pas le caractère "essentiel" nécessaire pour figurer dans la liste des functions dites "essentielles" ? Nous pouvons dire que, même si la scolarisation n'est pas la seule forme d'éducation des adultes (beaucoup s'en faut !), la conception et le développement des programmes normalisés de formation (scolaire au sens le plus strict) sont bien, selon l'avis de la DGEA, une fonction essentielle d'un Office éventuel chargé de la gestion centrale du système d'éducation des adultes.

Et cela se justifie par le fait, encore une fois, que lorsqu'un programme officiel (conduisant à des crédits) est créé, c'est toujours parce que l'on a jugé que les enjeux de développement en cause exigeaient que la formation liée à ce développement ou à ces conditions collectives (protection du public, sécurité, réglementations législatives concernant certains corps de métiers, professions, etc.) soit prise en compte et normalisée au palier de responsabilité (en éducation) le plus général dans la société.

L'un des grands mérites des propositions soumises par la CEFA, en posant la question des trois paliers de responsabilité, est de nous amener à nous interroger collectivement, dans la perspective

des divers paliers (local, régional, national) de développement personnel, social, économique, culturel, écologique, etc., sur les critères les plus sûrs et les moins arbitraires pour déterminer les domaines et les types de formation qui "devraient logiquement aller" au palier central, au palier régional ou au palier local, et relever normalement des responsabilités de l'un ou l'autre niveau. Et cela est une question structurelle et de contenus de toute première importance dans une réforme de structures qui veut dépasser les considérations de pure cohérence administrative (importante et essentielle en soi, de toute évidence) pour tenir compte également des contenus et des paliers stratifiés de développement (multi-sectoriel, personnel et collectif) auxquels ces contenus sont ordonnés. Nous souhaitons vivement qu'un débat sérieux et approfondi soit suscité dans une telle direction chez ceux qui réagirent aux hypothèses de solutions soumis par la Commission.

Nous avons le sentiment que la prise en compte conséquente des implications du lien entre la formation et les divers paliers de développement des personnes, des groupes, des catégories de population, des secteurs d'activité et des collectivités conduira à résoudre un certain nombre des difficultés potentielles des hypothèses de structures proposées.

3.2.2.3 Le phénomène bureaucratique en éducation des adultes: ambiguïtés du problème et des solutions.

La question des contrôles bureaucratiques (p. 219, dernier paragraphe) risque ici de faire l'objet de confusion dans une certaine mesure. Il importe, nous semble-t-il, de déterminer l'ensemble des mesures légitimes et indispensables qui doivent faire l'objet d'une application standardisée: le phénomène bureaucratique tient d'abord à ce facteur central et essentiel. D'autres aspects du "bureaucratisme" - lourdeur, lenteur, irresponsabilité, insensibilité aux particularismes du milieu, indifférence aux besoins

émergents, inadaptation (indifférenciation, tendance à tout réduire par uniformisation à des catégories simplifiées et arbitraires, etc.) - ne sont pas des conséquences nécessaires du fait que certaines mesures de standardisation sont appliquées. Au contraire, il arrive souvent que des mesures différenciées et "particularisantes" ou sélectives soient nécessaires précisément pour produire un résultat équivalent partout: le financement spécial, les mesures de discrimination positive en faveur de clientèles reconnues comme prioritaires, les mesures et les outils conçus pour individualiser l'enseignement, des pratiques comme la formation sur mesure, etc. Il y a donc lieu de distinguer les contrôles bureaucratiques nécessaires, utiles et légitimes (la "bonne bureaucratie") et les pratiques de "mauvaise bureaucratie" dont il faut s'efforcer d'alléger le système, et qui sont arbitraires, injustifiées et inutiles, quand elles ne sont pas carrément nocives et démobilisantes pour les usagers. Dans cette perspective, le texte du document de la CEFA peut donner l'impression que les solutions proposées vont presque faire disparaître "les contrôles bureaucratiques" - du moins ceux qui s'appliquent aux organismes institutionnels de formation. Nous estimons qu'il serait intéressant que la Commission précise davantage sa pensée sur cette question, en distinguant les parts respectives de "bonne" et "mauvaise" bureaucratie que les hypothèses de solutions doivent conserver ou éliminer, selon le cas. Faute d'y bien voir, en effet, on risque de se retrouver avec une situation tout aussi "bureaucratisée" que celle qu'on dénonce aujourd'hui. Ces remarques concernent d'ailleurs les propositions touchant le palier régional autant, sinon plus encore, que celles touchant le palier central: car les tendances bureaucratisantes (au mauvais sens du mot) ont le plus de chances de surgir précisément là où l'on s'en méfie le moins, là où l'on veut bien concentrer le plus de personnel et de fonctions parce que c'est le lieu auquel on accorde a priori sa confiance. Une bureaucratie "proche" n'est pas moins "bureaucratique" qu'une bureaucratie "lointaine": la question est d'en

prévenir l'apparition partout, en précisant les fonctions, en ne standardisant que les contenus, règles, instruments, contrôles et activités qui doivent l'être pour des raisons légitimes et précises, en limitant le plus possible les marges d'arbitraire injustifiables. Et sur ce plan, la DGEA peut faire état d'un bon nombre de mesures importantes qu'on peut qualifier de "débureaucratisantes". Notre expérience et nos pratiques qui vont dans ce sens sont d'ailleurs un acquis sur lequel nous désirons échanger avec la Commission.

3.2.3 Les orientations de la réforme administrative au palier régional et au palier local

Trois grandes questions seront traitées ici: en premier lieu, c'est le problème des postulats fondamentaux sur lesquels s'appuient les solutions de structures proposées par la Commission au palier régional; c'est ensuite l'épineuse question du partage des fonctions, et notamment de certaines catégories de services, entre les CREA et les institutions locales, et les risques sérieux que certaines de ces hypothèses créeraient pour le dynamisme nécessaire des institutions; c'est enfin la question de l'option entre un modèle régional déconcentré ou décentralisé.

3.2.3.1 Structure régionale, formation et développement

Nous avons eu le sentiment, à la lecture de cette section, que le souci premier des commissaires en a été un de cohérence administrative, avec l'intention de créer une structure régionale diversifiée capable, essentiellement, de faire contrepoids d'une manière efficace au palier central. Cela est un souci bien sûr légitime. Par ailleurs, si les structures proposées réduisent effectivement la pluralité des intervenants gouvernementaux au sommet du système, accroissant ainsi la simplicité et la cohérence

des structures à ce palier, il importe tout autant de prendre en compte les implications découlant du fait que ces structures provoquent à la base l'effet exactement inverse, à savoir une démultiplication marquée des intervenants activement représentés. Une de ces implications possibles est le risque d'une sorte de foire d'empoigne, où une multitude d'intervenants organisés pourraient fort bien se mettre à "tirer au plus fort la poche", les plus forts et les plus habiles à ce genre d'exercice réussissant à s'en tirer au mieux alors que d'autres (peut-être même une majorité) en sortiront avec le sentiment compréhensible de se trouver dans un jeu où ils seront a priori les perdants. D'où la question: "Comment gérer et coordonner la multiplicité des intervenants autour d'une même table (soit au conseil d'administration d'un CREA, soit aux comités régionaux sectoriels) ?"

Si l'on veut encadrer quelque chose de mieux qu'une arène de luttes bloquées ou une foire d'empoigne où n'y gagneraient ni la démocratie et les usagers, ni la cohérence administrative, un CREA hypothétique (déconcentré ou décentralisé) devra pouvoir situer l'ensemble des intervenants ou participants à l'intérieur d'un cadre commun de préoccupations qui soit le moins contestable possible et qui puisse constituer un terrain commun de départ et une perspective acceptable sur laquelle des convergences de vues, des ententes négociées et des actions concertées ou coopératives pourront ensemble se projeter ou se greffer. Ici encore, notre postulat liant la formation à un développement (stratifié, multidimensionnel et multisectoriel) nous semble offrir un fil conducteur et un fondement normatif solide pour non seulement étayer théoriquement les hypothèses de structures régionales proposées par la CEFA, mais également indiquer dans quelle voie on peut résoudre certaines des difficultés potentielles (et sérieuses, à notre avis) qui risqueraient de résulter de la structure régionale proposée si l'on ne prenait pas les mesures essentielles

pour les prévenir (particulièrement dans l'hypothèse d'un modèle décentralisé). La CEFA semble, pour sa part, prévoir des problèmes potentiels de "tension" d'abord et essentiellement entre l'Office et les CREA; de telles tensions sont effectivement à prévoir, mais il nous semble tout aussi important d'anticiper et de prévenir les tensions potentielles non moins graves entre les divers intervenants et groupes d'intérêt de la base, représentés au palier régional. Voici donc nos réflexions sur ce point.

Les régions dans notre société sont un lieu significatif d'encadrement administratif et de regroupement spontané de plusieurs types de corps collectifs (faute d'un meilleur terme). Les intérêts (ou enjeux stratégiques) de développement de ces instances, mouvements ou regroupements collectifs sont traduits et deviennent agissants par l'intermédiaire d'organismes gouvernementaux ou "parapublics" exerçant une juridiction régionale ou sous-régionale de réglementation ou de service, et par des organismes associatifs (à mobilisation plus ou moins contraignante ou volontaire relativement à leurs membres) dotés de règles et de mandats de représentation pour parler et agir au nom de leurs membres ou de leurs commettants (associations de syndicats, d'entreprises sectorielles de production, d'usagers ou de consommateurs, etc.). La région est donc un palier privilégié et approprié où peuvent se confronter des enjeux, se débattre des projets, se conjuguer des atouts et se concerter des stratégies et des actions pour élaborer des projets ou plans globaux de formation des adultes correspondant aux développement de niveau collectif (sociaux, culturels, économiques, écologiques, etc.), c'est-à-dire répondant aux visées de développement d'usagers ou de bénéficiaires collectifs: des projets de formation exigés par des plans d'actions, ou des cadres collectifs, de développement. C'est là précisément qu'on peut trouver le contenu d'un cadre de référence commun et légitime pour amener une concertation voulue et produire des effets de coordination au niveau des résultats.

3.2.3.2 Les services offerts par les CREA: problèmes potentiels pour la dynamique de développement des institutions et des usagers.

La création de centres régionaux d'éducation des adultes indépendant des organismes d'éducation correspond avec l'idée de décolarisation de la formation, de concertation des ressources éducatives et d'élimination des chevauchements et dédoublements. Pour le client ou l'usager, il y aurait donc deux lieux pour recevoir les services auxquels la nouvelle loi lui donnerait droit. Le service formation se donnerait dans les organismes agréés et les autres services (orientation, information, sélection, etc.) dans ces centres régionaux. Les organismes de formation seraient des commanditées des centres régionaux. Il y a là matière à réflexion car si sur papier le tout semble clair, les changements que suggère cette approche semblent être porteurs de conflits. A notre avis, dans cette approche, les organismes de formation joueront un rôle d'arrière plan difficile à accepter. Dans la proposition de la Commission, c'est le changement qui ferait le plus mal. Le danger de la bureaucratie apparaît ici comme un problème potentiel important, reproduisant celui des difficultés longtemps déplorées par les institutions dans leurs rapports avec les CFP.

Pourquoi ? En un mot: parce que la réduction du mandat actuel des organismes locaux, telle que proposée (et nous y reviendrons plus bas avec des exemples précis), risque de les éloigner d'un engagement dynamique par rapport au développement local. La souplesse institutionnelle n'est pas un fait acquis, mais une volonté de tranformation et d'ajustement développée et maintenue par un échange vivant, fonctionnel et constant avec le milieu. Or cela n'est possible et réalisable que dans le cadre d'un mandat clair, affirmé et qui "responsabilise" en ce sens. Passons maintenant aux services en cause, que la Commission confie au CREA.

Le point de vue de la Commission sur les services dits de préformation mériterait d'être plus étoffé: la description de ces services est extrêmement faible. Et pourquoi cette expression: "que l'on qualifie parfois de "préformation""? La Commission insiste beaucoup sur des fonctions (information, publicité) et sur des services spécialisés (orientation, évaluation des acquis). Il ne lui est alors pas difficile de les localiser au niveau des centres régionaux avec des pointes de service dans les organismes. Si la Commission avait insisté sur la nécessité de l'accueil des adultes tel que nous l'avons développé en Accueil et Référence, nous aurions alors eu droit à un commentaire plus étoffé sur ce genre de service.

De la même façon, en réduisant le soutien à la vie associative au seul soutien financier et technique, nous ne savons plus où sera située l'offre de services que constituent l'animation communautaire et le support à l'action communautaire si tant est qu'elle soit retenue.

Nous croyons que la Commission, tout en maintenant le mode d'organisation suggéré, aurait intérêt à mieux identifier quels services éducatifs doivent être situés au plus près géographiquement des clientèles et quels autres peuvent être centralisés au régional ou au provincial. L'expérience nous a enseigné que les services d'Accueil et Référence, d'animation communautaire et de soutien aux actions communautaires ont avantage à être situés près des clientèles.

Situer ces services le plus près possible des usagers, c'est donc les situer au plan local ou semi-régional et idéalement détachés des organismes de formation. Cependant, ils ne doivent pas davantage être liés aux organismes qui définissent les besoins de formation. A choisir entre les deux, nous préférons lier l'Accueil et

Référence aux dispensateurs de la formation plutôt qu'aux "définisseurs" de besoins de formation, selon la préoccupation de la CEFA exprimée à l'avant dernier paragraphe de la p. 73: "...favoriser les adultes..."

La relation entre le Centre régional et une programmation éducative régionale est indiquée rapidement. Mais le lien est escamoté entre la programmation éducative régionale et un plan de développement social, culturel, politique et économique de la région.

C'est comme si la relation d'influence entre le Centre régional et les organismes d'éducation (souvent locaux) était à sens unique. Le Centre régional n'exprime pas un pouvoir qui s'organise à partir de la base, mais apparaît plutôt comme une création bureaucratique... à partir de rien.

Il nous semble qu'une perspective de développement régional/local remettrait sur ses deux pieds ce modèle de régionalisation qui veut tellement bien faire et partir à neuf qu'il ne part de rien et n'a pas de racines. On se demande où il prendra la vie qu'il veut insuffler aux autres !

Dans une perspective de développement, les principes qu'on peut appliquer à cette structure des services pourraient ressembler aux suivants:

- abolir le plus possible la scission entre commanditaire et commandité, donner au commandité un sentiment de responsabilité à l'égard de la commandite et au commanditaire le sentiment d'exercer un contrôle sur la réalisation de la commandite; bref réduire l'aliénation de l'un et de l'autre;
- assurer une cohérence et une coordination de toutes les étapes et éléments de la formation;

- respecter les juridictions desorganismes sur la reconnaissance, les équivalences, le classement, afin d'éviter les imbroglios et les usurpations de pouvoir (une diplômation propre aux adultes, à l'Office et aux CREA pourrait permettre de poser le problème d'une façon peut-être différente);
- définir les services propres aux CREA comme des lieux de ressourcement, de perfectionnement et de support au développement des organismes et institutions locales; avec la préoccupation majeure de favoriser un échange et une complémentarité de services et de ressources;
- une clef majeure pour la mise en application régionale des principes directeurs: des services de développement organisationnel, de développement pédagogique et de perfectionnement au sein du régime, reliés aux (et au service direct des) projets de développement régionaux et locaux.

3.2.3.3 Modèle régional déconcentré ou décentralisé ?

A cause de notre postulat fondamental, nous privilégions un office supraministériel qui a accès à l'information générée par les mécanismes de type "sommet" et des CREA décentralisés plus sensibles aux projets régionaux même si, en partie, ils doivent assurer les réponses aux besoins nationaux.

Selon nous, en effet, le postulat du développement, sans nous conduire à des visées angéliques, conduit beaucoup plus à un modèle de décentralisation que de déconcentration. Nous craignons toutefois que le modèle suggéré maintienne et stimule la concurrence interorganismes. Seul le plan de développement élaboré par la communauté régionale peut civiliser la concurrence

des organismes éducatifs; ces derniers participent de plein droit à l'élaboration du plan de développement régional. Le modèle décentralisé est évidemment tempéré par les exigences nationales de l'Office.

La CEFA semble croire à l'efficacité presque magique d'une "régionalisation-déconcentration" pour donner du pouvoir à la région, tout en écartant un peu cavalièrement les organismes éducatifs du pouvoir régional... Il nous semble, au contraire, qu'il est très souhaitable, pour les raisons déjà exposées plus haut, de faire participer les institutions à l'administration des CREA - à titre, justement, d'organismes publics décentralisés.

3.2.4 Où s'exercera le pouvoir de l'usager ?

Les principes traduisant la volonté de la CEFA de donner à l'usager le plus de pouvoir possible sur son processus de formation constituent une orientation fondamentale du document que nous partageons pleinement. C'est précisément pour cette raison que nous avons consacré une lecture particulière à tous les aspects de la réforme des structures qui pourraient avoir une incidence négative sur les effets visés en vertu de ces principes. Le décloisonnement/intégration des choix d'apprentissages appartient à cette problématique, mais nous le rappelons seulement ici, en renvoyant les lecteurs au chapitre précédent.

Ce chapitre sera donc centré sur deux séries de questions essentielles: d'abord, la question de savoir qui on identifie comme "usager" - or le document de consultation semble confondre des catégories fort différentes sous le même vocable; en second lieu, nous chercherons à préciser les lieux qui offrent, à notre avis, les meilleures chances aux usagers d'exercer les pouvoirs qu'on désire les voir assumer.

3.2.4.1 Et d'abord, qui est l'usager ?

Il n'y a pas que plusieurs catégories d'usagers: il y a plusieurs catégories d'usagers individuels et plusieurs catégories d'"usagers" (ou de bénéficiaires directs ou indirects) collectifs. Quand on veut constituer un droit d'accès des usagers à la formation, et en particulier un droit de regard et un pouvoir de choix, d'orientation et de contrôle de l'usager sur le contenu, les objectifs et les modalités de prestation des services éducatifs destinés aux adultes, il est essentiel que les structures proposées pour organiser les conditions d'exercice réel de ces droits prennent spécifiquement en compte cette réalité stratifiée de l'univers des usagers. C'est parce que la formation est justement ordonnée à des développements personnels et collectifs, de types divers (social, culturel, économique, écologique, biophysique, etc.) qu'on peut parler d'usagers (ou de bénéficiaires) individuels ou collectifs, et que les structures proposées doivent en conséquence prévoir les lieux d'exercice correspondant spécifiquement aux droits et pouvoirs des deux types (ou niveaux) d'usagers/bénéficiaires.

Or dans le document de consultation (p. 220) la CEFA entretient une confusion entre deux réalités:

1) le lien, le degré et les conditions de pouvoir et de "maîtrise" de la personne ou du groupe qui apprend, lié au pouvoir que l'on a sur son propre développement: c'est le "carré de sable" de l'apprenant. Ici, et c'est fondamental, il ne s'agit pas de participation, mais de "maîtrise", de "pouvoir sur la situation". L'Accueil et Référence vise à augmenter ce pouvoir, cette maîtrise de l'apprenant; une relation améliorée entre l'apprenant et l'environnement éducatif (notamment le formateur) vise, entre autres, cet objectif; la création d'un poste d'ombudsman viserait le même objectif. Également les associations étudiantes locales, à certaines conditions.

2) La participation des différents groupes d'intérêts de la société à la définition d'un système d'éducation des adultes et à l'aménagement global des ressources éducatives en fonction d'un plan national de développement de la société québécoise. Il s'agit ici de la participation des partenaires sociaux, de l'exercice de leur pouvoir d'influence.

Il est important de répéter que, concernant la maîtrise des processus par lesquels on apprend ce dont on a besoin pour se développer, personne ne peut nous représenter vraiment... C'est dans l'action même d'apprendre que l'on doit avoir du pouvoir. La participation des partenaires sociaux peut même aller à l'encontre de ce pouvoir premier. Complexité de la démocratie !

A cause du rôle absolument privilégié de l'éducation comme moyen de développement, nous ajouterions comme fonction de l'Office: participer à l'élaboration des plans nationaux de développement social, culturel, politique et économique.

Dans quelques éléments d'organisation (2e paragr., p. 223), ici encore, la CEFA confond la participation des partenaires sociaux - qui est fort louable et nécessaire - et le pouvoir des usagers. Il y a deux éléments essentiels de la réforme: 1) une série de mesures permettant aux usagers d'exercer leur pouvoir sur l'apprentissage puisqu'il y va précisément de leurs développements; 2) une série de mesures permettant une plus grande et meilleure implication des partenaires sociaux au mandat de l'OFFICE, puisqu'il y va précisément du développement global de la société québécoise.

3.2.4.2 Les paliers d'exercice du pouvoir: où sera l'usager, et quel usager ?

Au chapitre de la représentation et de la participation des usagers,

il importe de souligner, toujours dans la perspective de ce principe général du développement stratifié, que c'est au palier central que les enjeux du développement personnel des usagers individuels seront le moins directement présents ou même formellement représentés. Au palier central, ce sont davantage des organismes porteurs des intentions sectorielles de développement collectif qui feront valoir les exigences de ces plans ou politiques de développement en matière de projets de formation, et qui auront à les concilier dans un plan national de développement de la formation.

De la même façon, les structures régionales proposées sont essentiellement un lieu d'exercice de pouvoir, d'influence et de collaboration pour les organismes mandatés en vue de représenter les intérêts d'usagers collectifs, d'associations, de secteurs d'activité collective, de catégories sociales ou de collectivités: représentation au Conseil d'administration des CREA, représentation sur les comités régionaux sectoriels d'analyse des besoins, etc. Pour les usagers individuels, le palier régional est un lieu de recours pour adresser un grief et obtenir un redressement contre des refus ou des abus injustifiés subis de la part de fournisseurs de services: c'est le rôle de l'Ombudsman, rôle que nous appuyons en principe.

Enfin, nous sommes d'accord avec l'idée d'association regroupant les adultes usagers, si l'on parvient à trouver des modalités qui fonctionnent...Cela peut augmenter les conditions d'exercice du pouvoir de l'usager, même au palier régional (mais plus faiblement et plus sporadiquement). Mais l'ensemble des mesures prévues au palier régional ne suffisent pas pour "permettre à l'adulte et aux groupes d'adultes de s'engager d'une manière déterminante dans toutes les étapes du processus éducatif" (12e principe de la CEFA, p. 72): car c'est sur le "terrain" local, là même où la formation

est offerte et organisée, que l'usager individuel (ou le groupe restreint de type spontané ou "informel")doit trouver les lieux spécifiques d'exercice de ses droits et pouvoirs. Et il y en a au moins deux: les services "préformation" (Accueil et Référence, évaluation d'équivalences des acquis, information, etc.) et les services et activités de formation proprement dits[1]. Là-dessus, les hypothèses de solutions de la Commission sont plus silencieuses, et la DGEA estime en conséquence que la question mérite d'être approfondie davantage dans la perspective de développement stratifié (et de la réalité stratifiée des usagers) proposée ici, et souhaite que le document final traduise plus explicitement, dans les solutions structurelles proposées, des modalités plus précises d'exercice des droits et pouvoirs des individus et des groupes restreints au palier local.

3.2.5 Structures, besoins et développement: note sur l'emploi de la notion de "besoin"

Les structures sont mandatées pour analyser des besoins, aussi bien au palier central ("macro-analyse") qu'aux paliers régional et local ("micro-analyse"). Mais si on se reporte au texte sur les comités sectoriels, par exemple (p. 230 suiv.), l'analyse des besoins telle que présentée ici peut aussi bien servir un modèle de surconsommation de services que de développement régional. Alors pouvons-nous préciser davantage par rapport à quoi la notion de besoin peut prendre une signification cohérente ?

---

1 Un autre lieu essentiel permettant d'agir positivement pour créer des conditions favorables à une plus grande influence locale et directe par les usagers sur leur propre formation est celui de la formation des formateurs. Nous l'indiquons simplement ici, et renvoyons les lecteurs à la section du présent document consacré à ce thème.

Affirmer un besoin, c'est poser le jugement d'un rapport de nécessité ou d'utilité entre une autorisation, une ressource ou un service demandés et l'objectif d'une volonté de développement: c'est affirmer que telle autorisation, telle ressource ou tel service est un moyen spécifiquement adapté, nécessaire ou utile (ou fonctionnel) pour atteindre le but de tel projet de développement identifié par ailleurs (dont l'importance relative parmi les autres projets de développement doit être déterminée à son tour). L'analyse des besoins, et la notion même de "besoin", prennent ici, nous semble-t-il, une signification plus concrète et plus cohérente que celle qu'on trouve dans les usages courants: et on pourra alors distinguer des besoins individuels et collectifs, des besoins sectoriels (nationaux ou régionaux), etc., selon le palier ou le secteur de développement envisagé et selon le type de ressources ou de formation (ou la combinaison de types de ressources ou de formation) spécifiquement requis, à un titre nécessaire ou utile, pour ce développement. Ceci permet de faire apparaître plus clairement le défi de répondre à la fois à des besoins de développement collectifs (nationaux ou régionaux) ou sectoriels et à des besoins de développement personnels au moyen d'un même projet de formation: car même si une formation donnée et reçue est motivée par tel développement collectif, elle doit aussi avoir une signification au moins partielle pour le développement personnel des adultes qui l'acquièrent. La formation doit être rendue pertinente, significative et utile/fonctionnelle pour le développement personnel de l'adulte, même lorsque cette formation est jugée importante (ou même rendue obligatoire) d'abord en raison de son lien étroit avec tel développement collectif visé comme priorité au palier national ou au palier régional. La lecture, l'écriture et le calcul ne sont pas des "besoins humains innés" mais des apprentissages rendus nécessaires par des développements collectifs historiques, mais ces apprentissages obligés peuvent aussi être des moyens utiles pour le développement de projets personnels, pour développer l'expérience et la

qualité de sa vie personnelle. Et lorsque des demandes individuelles convergentes se multiplient, elles tendent à devenir collectives et historiques à leur tour, et le système de formation finit pas s'y accommoder comme à de nouveaux types de développement qu'il faut servir par des formations adaptées - si le système est conçu et géré pour y être sensible. C'est bien là le grand défi à relever: celui de concilier les réponses à plusieurs paliers de besoins à la fois, pour servir divers ordres de développement sans en sacrifier aucun.

3.2.6 Une lecture des hypothèses de structures envisagées dans la perspective de la gestion et de l'efficacité administrative.

La structuration de l'éducation des adultes devrait atteindre les objectifs suivants:

A. permettre à l'éducation des adultes de profiter de toutes les ressources éducatives, matérielles et humaines, de la société;

B. rendre possible la compilation de tous les besoins éducatifs des individus et des collectivités;

C. réaliser une bonne gestion, la meilleure adéquation possible entre les besoins et les ressources dont:

- choix des priorités;
- maniabilité administrative;
- rentabilité.

3.2.6.1 Hypothèses de la Commission

La Commission suggère d'abord la création d'un Office de l'éducation des adultes qui aurait à sa tête un conseil d'administration et qui relèverait du Premier ministre ou d'un ministère

de l'Education "scindé". Cet office serait chargé d'appliquer la loi et de coordonner l'éducation des adultes.

La Commission envisage ensuite la création de 25 centres régionaux (CREA) et d'un certain nombre de centres locaux. Ces CREA (déconcentrés ou décentralisés) auraient la double mission d'identifier les besoins par le biais de comités sectoriels et d'offrir à la population des services d'information et de préformation.

La Commission maintient les organismes traditionnels d'éducation qui continueraient à assumer la responsabilité des activités de formation. Les entreprises deviendraient cependant beaucoup plus impliquées, de même que d'autres organismes autonomes menant des activités de formation.

3.2.6.2 L'accès aux ressources éducatives

Le répertoire des ressources éducatives demeure très sommaire. La Commission aurait intérêt à inventorier l'ensemble des "producteurs de services" en identifiant leur(s) domaine(s) de compétence.

Une structure de coordination régionale aurait entre autres effets de rapprocher en réduisant la compétition, les organismes traditionnels d'éducation et ainsi de favoriser l'action des "petits" producteurs de services.

L'émergence de ces petits producteurs de services locaux devrait se traduire par une rentabilité accrue des crédits disponibles, les CREA optant pour le moindre coût, à qualité égale évidemment.

3.2.6.3 La définition des besoins

Selon les hypothèses de la Commission, les CREA, par leurs comités sectoriels, identifieraient les besoins (p. 230).

De son côté l'Office recueillerait ces besoins (p. 221). La Commission ne dit pas s'il s'agit là des besoins potentiels à satisfaire ou des besoins auxquels les crédits disponibles permettront de s'attaquer. C'est là une question fort importante à préciser.

Cette approche est incomplète dans le sens où plusieurs identificateurs ne se définissent pas comme des régionaux. Nous pensons aux grosses entreprises ou celles à succursales multiples et aux ministères québécois et canadiens.

Il devrait revenir à l'Office de déterminer les besoins collectifs nationaux. Il reviendrait aussi à l'Office de définir les priorités parmi les besoins collectifs régionaux identifiés par les CREA, utilisant en cela les recommandations des CREA.

L'Office aurait aussi la tâche d'obtenir du Gouvernement des crédits (égaux à un certain pourcentage des coûts) nécessaires pour satisfaire les besoins des individus tels qu'exprimés par les CREA.

La structure se veut capable de répondre facilement aux besoins exprimés. Les contraintes de la revue des programmes commandent des actions à long terme qui ne conviendraient peut-être pas à tous les comités sectoriels.

Les comités paritaires dans les entreprises permettront de beaucoup mieux cerner une catégorie de besoins éducatifs qui a souvent échappé, en partie du moins, au contrôle de l'éducation des adultes.

Les comités sectoriels en formation sociale et culturelle favoriseront vraisemblablement le règlement d'un vieux problème de l'éducation des adultes, soit celui de démontrer au Gouvernement que les efforts déployés pour satisfaire ces besoins sont justifiés.

3.2.6.4 La gestion

La Commission a clairement démontré les avantages de confier les destinées de l'éducation des adultes à un seul maître d'oeuvre. C'est là la pierre angulaire de la réforme administrative.

La mise en place de 25 centres régionaux avec les centres locaux, en plus des sous-centres des commissions, des CEGEP, de CMC et du CMQ, ça commence à faire du monde, et le monde coûte cher par les temps qui courent. D'autant plus qu'il n'est pas évident que l'introduction d'un palier régional permettra de désengourdir l'administration.

Nous croyons cependant que l'idée de base de centres régionaux mérite d'être retenue. Pour contourner le problème des coûts, les CREA pourraient se voir attribuer les postes libérés par la disparition de CFP et aussi certains postes vacants du CMQ.

Toute croissance des CREA, en budgets et en responsabilités, devrait être dictée par la conviction d'ainsi augmenter l'efficacité dans la gestion de l'éducation des adultes et devrait aussi être compensée par une diminution équivalente des budgets et des responsabilités de l'Office ou des organismes.

En ce qui touche les organismes, au moins deux questions méritent d'être abordées: la première a trait à la politique actuelle de maintien des SEA dans les commissions scolaires et dans les CEGEP et la deuxième relève des coûts de formation qui seront sans aucun doute différents d'un réseau à l'autre.

3.3 LA FORMATION DES ADULTES QUI TRAVAILLENT

3.3.1 Les hypothèses sur la formation des adultes qui travaillent conduisent à des décisions (par exemple l'obligation d'investir 2.5% de la masse salariale dans la formation, la création des comités paritaires, le crédit d'impôt, le plan d'épargne-éducation, la reconnaissance du droit d'accès des adultes à l'éducation, etc.) qui dépassent la responsabilité normalement échue aux responsables de l'éducation. Ces hypothèses impliquent une concertation et une coordination des grandes missions de l'Etat: éducative et culturelle, sociale et économique.

La DGEA souhaite depuis longtemps que ces questions fassent l'objet d'un débat public et qu'elles soient traduites dans des termes québécois. Elle sait donc gré à la CEFA d'avoir pris les moyens pour que ce débat public se fasse. Nous croyons que l'intégration de l'éducation des adultes dans les plans de développement ne signifie pas seulement d'assister à ces plans, d'y être présent et de les appuyer, mais consiste aussi à participer activement à la définition de ce que doit être ce développement. La Commission, par son chapitre sur la formation des adultes qui travaillent, témoigne d'un tel engagement.

3.3.2 Ces hypothèses sont stimulantes et audacieuses. Elles déséquilibrent ou plutôt déplacent les points actuels d'équilibre de l'éducation des adultes. A ce titre la DGEA accepte que les propositions demeurent souvent générales et passent sous silence certains aspects comme le contenu, le type d'organisation pédagogique, la reconnaissance des acquis, la place des corporations professionnelles, les contraintes des métiers réglementés, etc.

Mais l'écart entre l'équilibre actuel et l'équilibre proposé est grand. Nous croyons qu'il ne sera pas si facilement franchi. Il appartiendra à la CEFA de mieux indiquer les passages de l'un à l'autre et de développer davantage les bases du nouvel ordre qu'elle propose.

3.3.3 La reconnaissance du droit d'accès des adultes à l'éducation

Tel qu'énoncé, le principe apparaît trop vague. Il soulève sans le résoudre tout le problème des ressources disponibles. Nous croyons qu'il y aurait lieu de distinguer trois types de droit: droit à l'éducation des adultes, droit à l'accès et droit à des services gratuits. La question du droit des adultes implique des responsabilités de l'Etat. Nous croyons que la Commission, si elle veut que ses recommandations débouchent sur des décisions concrètes devra être très explicite et spécifique au chapitre des responsabilités de l'Etat et des législateurs à l'égard de ces droits.

3.3.4 Une conception élargie de la formation professionnelle.

La définition du terme "formation professionnelle élargie" est absente alors que l'on cerne celle de "formation étroite". "Le niveau de formation générale" fait plus penser à la scolarisation qu'à une perspective de développement. Il faudrait donc être plus explicite sur ce que l'on veut dire. L'insistance sur la formation générale apparaît en effet peu conforme avec les affirmations précédentes sur le décloisonnement des formations.

Il serait bon de se rappeler qu'une industrie ne peut qu'artificiellement devenir le lieu de définition de toutes les catégories de formation. Si on s'en tient au rôle économique et social d'une industrie, il faudrait restreindre les plans de formation aux projets de développement que les partenaires de l'industrie peuvent réaliser dans le cadre des exigences de leurs activités et de leur développement.

3.3.5 Obligation d'investir 2.5% de la masse salariale.

Alors que la conscience sociale de nos entreprises, à l'instar de certains pays européens, n'est jamais apparue évidente, surtout en matière d'éducation et de formation, la Commission préconise de réclamer

d'emblée des employeurs, une contribution minimale équivalent à 2,5% de leur masse salariale, exception faite des artisans qui verraient leur contribution réduite à 1%.

Les raisons pour justifier le 2,5% ne sont pas assez développées. On dirait que le 2.5% est là parce que la CEFA a décidé qu'il y serait.

La façon de voir le 2,5% n'est pas non plus développée. Est-ce une forme d'assurance formation, à l'exemple du RAMQ ou de l'AC ? Est-ce un droit individuel? Il semble que non puisque le travailleur n'y contribue pas et que la CEFA n'assortit pas le 2,5% à un congé-formation.

Si les travailleurs devaient contribuer à ce 2,5%, il n'est pas sûr qu'ils seraient d'accord avec le système. Les négociations collectives laissent plus facilement tomber le perfectionnement que les soins dentaires.

Tel quel le 2,5% a tout l'air d'un décret gouvernemental sur toutes les conventions collectives. A ce titre il devrait être prononcé par le ministre du Travail, à tout le moins il montre qu'il doit y avoir un lien entre la politique d'EA et celle du travail.

Peut-on se permettre d'investir au Québec un 2,5% de la masse salariale dans la formation? Qu'adviendra-t-il de la concurrence de nos entreprises qui sont déjà en difficulté?

A-t-on déterminé les services additionnels requis pour un développement rationnel des adultes, tenant compte de la situation économique présente?

L'enveloppe générée par le 2,5% signifie une augmentation de ressources financières de combien de dollars par rapport à la situation actuelle?

Le rapport final de la CEFA devra fournir des réponses à ces questions.

3.3.6 Les femmes au foyer

Après avoir fait le constat réaliste qu'il existe des travailleurs non rémunérés (paragr. 3, p. 251), par exemple les femmes au foyer, la Commission manque d'imagination quant à l'explicitation du cadre qui leur sera fourni pour satisfaire à leurs besoins. Ces travailleuses sont perçues comme des "lonewomen rangers" alors que le phénomène des Yvette ou d'autres mouvements nous rappellent constamment que collectivement elles savent structurer des projets de développement et qu'en regard de ceux-ci le facteur éducatif peut être un atout privilégié.

3.4 L'EDUCATION DES ADULTES A TRAVERS LA VIE ASSOCIATIVE

3.4.1 A la recherche d'un point d'équilibre

La CEFA fait preuve de naïveté à l'endroit des organismes communautaires et des mouvements sociaux: le "dressage associatif" constitue un obstacle au développement aussi sérieux que le "dressage académique" du monde scolaire. C'est comme si la CEFA, pour affirmer une priorité de développement à mettre sur ce réseau "privé" d'éducation des adultes, avait besoin de le mettre valoriellement "plus haut" que le réseau public. Il n'est pas sûr qu'il s'agisse là d'une façon fonctionnelle d'afficher un préjugé favorable.

Nous aimerions prendre connaissance des recherches sur lesquelles s'appuie la CEFA pour affirmer "tout de go" l'authenticité automatique, semble-t-il, des apprentissages faits dans les organismes volontaires.

3.4.2 Nos points d'accord avec quelques réserves ou interrogations

Nous sommes entièrement d'accord pour accorder un rôle fondamental aux organismes non scolaires, sans perspective "messianiste", cependant. D'accord également avec les orientations concrètes suggérées.

Nous sommes pleinement d'accord avec la Commission lorsqu'elle affirme que "les organismes communautaires et les mouvements sociaux ont su innover en éducation des adultes et ont donné lieu à d'authentiques apprentissages fondés sur la prise de responsabilités et qui peuvent conduire à des engagements sociaux". Souvent en effet, ces groupes ont été "l'école

des non-scolarisés" bien qu'il ne faille pas négliger, ainsi que le fait la Commission, les nombreux efforts de plusieurs institutions scolaires pour atteindre ces non-scolarisés. L'Etat doit donc reconnaître la valeur de cette forme d'activités éducatives en la soutenant mieux financièrement et en prévoyant un meilleur soutien technique des institutions scolaires pour ces groupes. La Commission néglige cependant de souligner l'importance d'apporter d'autres types de soutien à la vie associative plus proches de l'animation communautaire et du support à l'action communautaire. C'est ignorer que bien souvent des groupes ont besoin de ce genre de support pour initier ou poursuivre leur action. Ce soutien particulier ne peut être obtenu automatiquement par d'autres groupes volontaires.

La distinction parmi les organismes volontaires de trois types d'organismes (d'éducation populaire, de promotion collective et les mouvements sociaux) mérite d'être retenue bien qu'elle aurait à être "opérationalisée" considérablement.

Le mode de financement par "matching grant" pour les mouvements sociaux nous permettrait sûrement de clarifier davantage les rapports de l'Etat avec les mouvements sociaux.

3.4.3 Quelques questions en suspens

La question fondamentale qui est laissée "en veilleuse" cependant par la Commission nous semble être la suivante: l'attitude de l'Etat vis-à-vis les organismes volontaires doit-elle se résumer à leur accorder un meilleur soutien financier et technique et laisser la pleine autonomie aux organismes? Ou bien à l'instar de la formation liée au travail, l'Etat doit-il chercher en outre à associer des organismes volontaires au même titre que d'autres organismes à de grands projets collectifs?

La réponse de la Commission n'est pas claire. Dans le chapitre sur la vie associative, on a l'impression que le rôle de l'Etat se résume à du soutien financier et technique. Dans le chapitre sur l'alphabétisation, on ouvre sur de possibles associations autour de grands projets spécifiques.

Nous croyons, pour notre part, qu'il faudrait prévoir ces deux avenues concurrentes. D'un côté, en prévoyant un soutien financier et technique favorisant la plus large autonomie, nous mettrions les organismes volontaires sur le même pied que les entreprises (avec leur 2%) et les institutions scolaires au niveau de l'infrastructure et des budgets de fonctionnement. De l'autre, nous continuerions à maintenir les organismes volontaires sur le même pied que les autres, en les associant d'office à de grands projets de développement en formation sociale ou culturelle tout au moins. La détermination de ces grands projets pourrait être liée aux comités sectoriels de la formation sociale ou culturelle.

Nous estimons particulièrement importante l'idée des comités sectoriels. Nous aurions ainsi le bénéfice de doter la formation sociale ou culturelle d'un outil de lecture des problèmes du milieu au même titre que la formation professionnelle et de se doter d'un mécanisme d'établissement des priorités, utiles autant pour l'allocation de soutien à la vie associative et aux autres organismes impliqués dans la formation sociale et culturelle que pour la détermination de projets de développement spécifiques.

La Commission ne se prononce pas sur le mode de gestion conduisant à l'établissement des subventions aux organismes volontaires. Nous croyons que l'on doit dans ce cas favoriser la plus grande autonomie de gestion possible et que cette

autonomie doit se manifester par l'octroi à des tables régionales formées d'organismes volontaires (le comité sectoriel de la vie associative) du contrôle de la gestion des fonds prévus directement pour la vie associative, et à des tables sectorielles (alphabétisation, famille, consommation) où soient bien représentées les associations, une bonne marge d'autonomie concernant la gestion des projets spécifiques de développement en formation sociale ou culturelle. Enfin ces comités sectoriels pourraient prévoir les meilleures modalités régionales pour procurer aux associations le soutien du type animation communautaire et support à l'action communautaire mentionné plus haut.

Il semble y avoir dans ce chapitre une réduction de la vie associative à des objectifs de transformation sociale ou politique, bref au socioculturel. On oublie le développement scientifique, technique, professionnel, artistique, etc.

Nous croyons que les cercles d'étude suédois disposent d'une meilleure reconnaissance et jouent des rôles plus variés.

D'autres points seraient à repenser, tels que la relation OVEP - institutions scolaires. Les positions émises dans le document de la CEFA pourraient envenimer plus la question que la résoudre. De plus les OVEP accepteront-ils de participer à des prises de décision qui les concernent? Accepteront-ils un concept d'autonomie contrôlée?

D'autres points seraient à développer tels que les conséquences sur la Loi de l'enseignement privé de la reconnaissance des OVEP.

3.5 LA FORMATION A DISTANCE

Nous soumettons ici une mise au point préalable, suivie d'une série de commentaires, de mises en garde, de suggestions et d'interrogations, suscitées par diverses lectures du chapitre sur la formation à distance: lectures diverses, mais animées d'un esprit commun.

3.5.1 Une mise au point

La DGEA tient à rappeler son agrément aux recommandations du comité chargé de proposer les orientations et les stratégies de développement du Service des cours par correspondance. Le rapport[1] du Comité d'étude sur les cours par correspondance a été déposé en juin 1980 au Bureau des sous-ministres du ministère de l'Education du Québec. On devine que le mandat du comité portait sur l'enseignement par correspondance et non sur l'ensemble de la formation à distance, que de toute évidence la réflexion des membres du comité ne pouvait s'inscrire dans le cadre d'une politique globale d'éducation des adultes, existante ou en devenir.

Par ailleurs, la CEFA avec un mandat d'une amplitude beaucoup plus large débouche à plusieurs égards sur de mêmes conclusions que le précédent comité. De fait, ce que le comité suggère pour l'enseignement par correspondance, la CEFA le propose comme hypothèse de solution à l'intention de l'enseignement à distance: dans le premier cas, on parle d'un institut; dans le second, d'un centre de formation; dans les deux cas, on insiste sur l'autonomie de l'organisme, etc. De par son mandat –

---

(1) Pierre Forest, Rapport sur les orientations et les stratégies de développement du Service des cours par correspondance, SGME, 16 juin 1980.

proposer une politique globale de l'éducation des adultes – et en raison de l'étude dans ce chapitre de l'ensemble de la formation à distance, la CEFA se devait d'être plus audacieuse dans ces hypothèses de solutions. Audacieuse, elle l'a été voire originale à certains points de vue et pour autant, peut-être, fait-elle encore preuve, malgré tout, de certains restes d'illusions relativement aux pouvoirs des médias en éducation des adultes. Les deux développements subséquents en témoigneront.

Bref, la DGEA en exprimant également son adhésion aux recommandations premières de la CEFA sur la formation à distance, non seulement n'y voit pas de contradiction mais réaffirme en quelque sorte, selon elle, son agrément aux conclusions du comité sur le SCC, dans un contexte différent, cette fois.

3.5.2 Confrontation du chapitre au postulat fondamental de la DGEA

Le chapitre sur la formation à distance résiste bien au postulat que la DGEA considère comme fondamental à toute politique d'éducation des adultes.

Cela tient au fait que dans sa proposition la CEFA parle d'une formation à distance caractérisée par ceci:

- La formation à distance, bien que démarquée de la formation en institutions, y joue un rôle aussi important et légitimé, étant l'une et l'autre en complémentarité (p. 289). Par là, la Commission accorde un pouvoir réel aux adultes quant au choix touchant la façon – ou situation – d'apprendre et de se développer.

- La formation à distance s'adresse de façon non équivoque à toute catégorie d'individus désireux de se former, de se perfectionner ou de se recycler à domicile (p. 289 et 290).

- La formation à distance "interpelle de façon spécifique sans doute, mais non moins réelle, chacune des ressources éducatives de notre société québécoise"(1) (p. 292 et 297).

- La formation à distance accorde une place importante à une formation de type fondamental (p. 294).

La DGEA ne peut que souscrire à cette idée puisqu'elle a déjà amorcé des travaux afin d'offrir un nouveau système de formation générale davantage préoccupé de développer des habiletés de base, transposables dans la vie quotidienne.

- La formation à distance apparaît non seulement préoccupée du développement des personnes mais soucieuse de déterminer avec elles leur projet de formation personnelle, "sur mesure".

Pour toutes ces raisons, la DGEA ne peut que se dire globalement en accord avec cette hypothèse de solution visant la création d'un centre de formation à distance tel que défini à la page 298.

---

(1) Extrait tel quel du postulat fondamental de la DGEA.

3.5.3 La formation à distance: sa place dans les structures proposées et sa position particulière parmi l'ensemble des organismes fournisseurs de services éducatifs aux adultes

Le Centre de formation à distance que propose la CEFA est bien une institution publique de formation, offrant à la fois des services de formation de type scolaire (f_1) et de type non scolaire (f_2). Mais tous les autres organismes de services sont situés au palier local, alors que le CFD est logé au palier central, à cause de son mandat national. C'est logique: mais cela risque aussi de paraître ambigu. A cause de son mandat national, en raison aussi de sa capacité particulière d'offrir une prestation de services de formation à distance (ce qui rend techniquement possible, précisément, son mandat national), le CFD est traité à part. Et, en dépit de nombreuses références à des liens de type "horizontal" avec d'autres organismes et ressources de formation à conjuguer localement avec ses moyens d'action propres, il subsiste néanmoins l'impression que cet organisme est doté d'un degré d'autonomie que les autres organismes (également fournisseurs de services et, à ce titre, à considérer tous ensemble, le CFD compris, sur un même plan "horizontal" et "terrain" – sinon "local" pour le cas du CFD) n'ont pas, dans les hypothèses soumises. On en retient l'impression que le CFD pourrait ne pas être soumis comme les autres organismes aux contraintes communes provenant des analyses de besoins et des priorités générales établies au palier central et au palier régional. Une chose pour nous est évidente: c'est qu'un tel organisme "terrain", mais "terrain national", devra faire ses choix de priorités en tenant compte des trois paliers à la fois dans l'analyse des besoins et en fonction des paliers de

développement correspondants. Mais cette question surgit clairement seulement lorsqu'on situe ainsi le CFD parmi l'ensemble des organismes de services "terrain" par rapport à sa position de palier dans la structure d'ensemble. La DGEA souhaite donc que la Commission précise davantage ses hypothèses de solutions quant à ces modalités importantes.

3.5.4 Un organisme de formation à niveaux multiples

Les remarques précédentes comprennent des implications quant aux niveaux de formation offerts par le CFD. A ce sujet, la DGEA suggère notamment qu'en raison du caractère multiniveaux (secondaire, collégial et universitaire de premier cycle) du Centre de formation à distance, la CEFA détermine l'importance relative de chacun des niveaux ou encore fixe des priorités devant être respectées dans le développement de ce centre. Car, si pour des raisons évidentes, il n'a pas semblé pertinent à la CEFA de retenir les études universitaires de deuxième et de troisième cycle, pour des raisons non moins évidentes, il semble impérieux pour la DGEA que la CEFA s'exprime sur l'importance et la priorité des trois niveaux.

En voici quelques raisons:

- On reconnaîtra qu'il est plus valorisant au plan social à tout le moins de former des personnes de niveau universitaire et d'émettre des diplômes — ou "médailles" — de ce niveau.

- L'apprentissage à distance suppose au départ, entre autres, une bonne capacité en lecture, une grande autonomie, beaucoup de persévérance et de régulation de soi; il est donc

plus tentant de s'adresser d'abord aux adultes, soit de niveau collégial, soit de niveau universitaire, le défi étant plus élevé quand on vise la clientèle du secondaire.

- Des cours ou activités de niveau secondaire, eu égard aux statistiques relatives à la scolarité de la population québécoise, seraient susceptibles, théoriquement et normalement, de rejoindre un plus grand nombre d'adultes.

La DGEA attire l'attention de la CEFA concernant le risque d'enfermer l'adulte, soit dans le circuit de la formation à distance, soit dans celui de la formation en institutions. Dans le but d'éviter ce piège et de permettre du même coup le passage aisé de l'une à l'autre, et vice versa, il devient nécessaire que certains programmes, notamment ceux débouchant sur une reconnaissance officielle (diplôme formel), soient les plus rapprochés possible sinon communs dans les deux types de formation (en institutions et à distance). Ce qui signifie que l'autonomie du CFD doit être subordonnée aux droits des usagers. Le contraire entraînerait un dédoublement de programmes, d'outils d'évaluation et d'outils d'apprentissage. De plus, advenant que les étudiants en formation "à distance" aillent passer leurs examens dans les institutions (C.S.), ces dernières seraient tenues de garder deux séries de tests, l'une pour leurs étudiants, l'autre pour ceux relevant du CFD. Bref, pour que devienne possible l'objectif suivant de la CEFA, il faut certaines conditions n'apparaissant pas dans le présent document de travail: "Faire en sorte qu'il leur (étudiants) soit possible d'alterner ou de compléter leur projet de formation dans les écoles, les collèges ou les universités". Il y aurait lieu de lever le côté trop implicite de ces questions, nous semble-t-il, afin de mieux faire voir les conditions et les effets d'une option de décision.

3.5.5 La formation à distance comme solution aux problèmes d'accessibilité créés par l'application de la norme du rapport 1:15 en institution

La norme du rapport 1:15 empêche parfois l'organisation et le financement de groupes de formation dans certaines options de cours, ce qui constitue bien sûr un problème d'accès lié à cette contrainte sur l'offre. Mais il faut bien voir aussi que cette norme de gestion de l'offre n'est pas sans légitimité: c'est une mesure nécessaire pour promouvoir une utilisation rationnelle (i.e. pour garantir un minimum de productivité) de ressources publiques rares. Est-ce là une impasse ? Est-on réduit à choisir entre une gestion rationnelle mais qui crée des barrières à l'accessibilité, d'une part, et une réponse généreuse à quelques-uns mais qui exclut l'accès à la formation pour des groupes plus importants ?

Nous croyons qu'il n'existe pas de voie facile de solution à ce problème. Mais nous croyons aussi que tous les cas où la demande locale pour un cours est insuffisante pour respecter la norme du rapport 1:15 mériteraient d'être examinés comme indices privilégiés pour déterminer les domaines prioritaires de formation à offrir par la voie de l'enseignement à distance. Un tel critère d'identification de priorités serait bien sûr insuffisant par lui-même pour orienter la programmation de développement des offres de formation du CFD, mais il aurait l'avantage certain de garantir une complémentarité minimale des offres en institution et des offres à distance, au moins dans les régions à plus faible densité démographique.

Mais cela ne résout pas le problème de mettre au point un mode de gestion financière adapté au format des services locaux complémentaires de formation destinés aux autodidactes (y compris les usagers inscrits à un programme de formation à distance). Une façon de le faire serait par un financement partagé (ou par sous-traitance) entre le CFD et l'institution fournissant localement au même usager de tels services complémentaires de formation (regroupements périodiques d'usagers, consultations téléphoniques, travaux pratiques de laboratoire ou d'atelier, stages supervisés en entreprise, etc.). Le S.C.C. a déjà tenté des expériences de ce type dans des régions éloignées (notamment pour réduire les délais de la poste): un formateur de la C.S. est payé par le S.C.C. pour la correction et l'annotation des devoirs par correspondance, et payé par sa C.S. pour les services locaux de consultation (par téléphone ou par rencontres de groupe). La Télé-Université fait aussi des choses de ce genre, au plan administratif, avec une sorte de système de sous-traitance avec des institutions pour assurer l'encadrement local et offrir les services pédagogiques complémentaires plus près des usagers. Il y a là, nous semble-t-il, des pistes plus concrètes à explorer et des solutions viables à trouver, non seulement au plan des formules de gestion, mais également à celui des formes complémentaires de soutien pédagogique local, sur lesquelles le document de consultation élabore peu.

3.5.6 Quelques points sur lesquels la DGEA marque particulièrement son accord, formule une suggestion, ou s'interroge

La DGEA tient à souligner de façon particulière quelques points forts, originaux, de qualité. Ce sont les suivants:

- "L'inscription à la formation à distance devrait conférer aux étudiants le droit de bénéficier de toutes les mesures d'aide financière prévues pour les usagers de la formation offerte en institution" (p. 300).

La DGEA apprécie cette mesure de cohérence et d'équité.

- "Permettre aux adultes de se situer lorsqu'ils s'engagent dans un cheminement "à distance" et de déterminer leur projet de formation" (p. 290).

- "Il y a lieu d'explorer, enfin, des pratiques simplifiées comme, par exemple, des activités éducatives faites essentiellement à partir "de listes bibliographiques dirigées"; de prévoir, en conséquence, la disponibilité des ouvrages dans les bibliothèques scolaires et publiques, l'assignation d'un "tuteur de lecture" à l'étudiant, de même qu'un système d'évaluation adéquat" (p. 294).

Nous applaudissons vigoureusement: avec ces deux derniers points, on est loin d'une époque, non entièrement achevée, où l'accent – geste pédagogique – semble être de vendre des cours par correspondance et de corriger des devoirs... La CEFA rejoint ici des efforts internes d'amélioration déjà amorcés, notamment au S.C.C., et que nous appuyons entièrement.

La DGEA tient en outre à signifier son accord relativement aux mesures avancées aux pages 296 et 297.

La DGEA, tout en applaudissant la prudence et le réalisme de la CEFA en ce qui concerne sa façon d'entrevoir la contribution de l'enseignement à distance en formation des adultes, suggère, dans le but de la maintenir dans ce même état d'esprit, la lecture d'un texte récent[1] - avril 1981 - dans lequel il est fait état des vertus, bien limitées, de la télévision comme moyen (médium) en éducation des adultes. Le document est d'autant plus intéressant qu'il repose majoritairement sur l'analyse d'expériences québécoises.

Enfin deux interrogations:

- Dans quels buts ou objectifs, le CFD s'occupe-t-il des "stop-out" (qui décrochent du système régulier pour une période plus ou moins longue) ? Les convaincre de retourner à l'école ? Leur faire l'école par correspondance avec les programmes de la DGDP ? Avec ceux du CFD ? Dans ce cas, le retour sera-t-il possible ? Etc. (p. 290).

- L'Office sera-t-il doté d'un service de médias légers du fait que le SGME se consacrera au primaire et à l'enseignement des jeunes du secondaire ?

3.5.7 Quelques mots en guise de conclusion

Compte tenu des commentaires, mises en garde et questions ou problèmes à résoudre, cette hypothèse de solution pourra devenir, croyons-nous, l'une des plus prometteuses parmi celles que soumettra finalement la Commission, une fois qu'elle aura été revue quelque peu et précisée sur certains points essentiels.

---

(1) Robert Saucier, Les compléments circonstanciels de la télévision en éducation des adultes, Equipe études et projets, DGEA, avril 1981.

3.6 LES FORMATEURS D'ADULTES: DES INTERVENANTS DANS LES PROJETS DE LEURS CLIENTS

Le chapitre sur les éducateurs d'adultes ne porte que sur les formateurs d'adultes en milieu scolaire et même surtout sur les formateurs des commissions scolaires et CEGEP actuellement assimilés à des "enseignants" par les conventions collectives.

L'utilité du postulat de la DGEA est manifeste à la lecture du chapitre sur les "éducateurs" d'adultes. A la question: "DANS QUEL CONTEXTE EDUCATIF OEUVRENT LES FORMATEURS D'ADULTES, QUEL EST LE SENS, LA FINALITE DE LEUR TRAVAIL ?", le postulat proposé apporte la réponse suivante: LES FORMATEURS INTERVIENNENT DANS LE CADRE DU PROJET DE DEVELOPPEMENT DE LEURS CLIENTS, EUX-MEMES INSCRITS DANS DES PROJETS A L'ECHELLE PERSONNELLE, LOCALE, REGIONALE. LA FONCTION DES FORMATEURS EST D'AIDER LEURS CLIENTS A APPRENDRE CE QU'IL FAUT POUR REALISER LEUR PROJET (nous aimons utiliser le terme "client" auquel nous donnons la signification qu'il avait lorsque Ritz inventa sa formule "le client a toujours raison").

C'est de cette finalité, de cette fonction qu'il faut d'abord TENIR COMPTE POUR DEFINIR LE STATUT, LE ROLE, LES INTERVENTIONS, LES CONDITIONS DE TRAVAIL, LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT DES FORMATEURS.

Voici maintenant les principales remarques qui nous sont venues à la lecture du chapitre.

3.6.1 Point de départ: connaître le projet, le vécu des adultes

La Commission rappelle (p. 304, 3e paragraphe) la nécessité pour les formateurs de connaître concrètement le contenu enseigné et le vécu des adultes.

Nous sommes évidemment d'accord, mais nous voulons ajouter la nécessité d'une connaissance concrète du contexte dans lequel l'adulte utilisera les connaissances. Exemple: le marché local de l'emploi, le "projet" qui a amené l'adulte à apprendre. Ces trois dimensions (connaissance concrète du contenu, du vécu et du projet) sont selon nous aptes à fournir aux formateurs, pour plusieurs années à venir, le matériel stimulant pour l'adaptation de leurs interventions aux caractéristiques de leurs clients, comme ces derniers le réclament auprès de la Commission.

3.6.2 Un nouveau statut: formateur d'adultes, et de nouvelles fonctions

La tradition et les structures définies par les conventions collectives des enseignants et des professionnels non enseignants ne sont pas conformes à la réalité du formateur d'adultes à temps plein.

Déscolariser l'éducation des adultes signifie réduire le poids qu'exerce sur elle l'école des jeunes. Dans cette perspective, la définition d'un statut distinct est une occasion à ne pas manquer.

Au sujet du statut d'un nombre minimum des formateurs d'adultes, nous croyons que les formateurs temps plein des commissions scolaires et CEGEP devraient avoir un statut ni d'enseignant ni de professionnel non enseignant mais un statut nouveau de PROFESSIONNEL DE L'AIDE A L'APPRENTISSAGE (QU'ON APPELLE ICI "FORMATEUR D'ADULTES") qui leur permettrait de faire des interventions comme: l'enseignement, l'animation de groupes, l'encadrement pédagogique de formateurs occasionnels, l'assistance pédagogique à la formation en industrie, le suivi d'étudiants, l'élaboration de matériel (pour l'enseignement à distance ou autre), etc. (Voir aussi la section 3.6.6: La "préformation" est aussi une sorte de formation).

3.6.3 Conditions de travail

Au sujet des conditions de travail des formateurs d'adultes, nous croyons qu'il est inadmissible que des formateurs occasionnels soient engagés à la dernière minute et pas encadrés, mais que cela est hélas fréquent. Il nous semble que cela relève d'une mauvaise gestion du personnel et aussi d'une mauvaise gestion de projets. Quand un projet est important et stimulant pour tous ses acteurs, on se donne des bonnes conditions pour sa réalisation.

3.6.4 Formation et perfectionnement

Au sujet de la formation des formateurs d'adultes, la Commission suggère une formation obligatoire pour les "éducateurs de carrière appelés à enseigner aux adultes". Nous croyons plutôt qu'il faut chercher une formule qui n'oblige pas ceux qui ont la compétence d'une part et une formule qui en même temps reconnaisse un droit, pour le formateur incompétent, de prendre une formation à la pédagogie des adultes.

La Commission suggère que les adultes puissent évaluer les formateurs. Nous proposons de coupler à cette mesure la formation des formateurs à aller chercher, recevoir et utiliser du feed-back. Cela aura pour effet de renforcer une des conditions du pouvoir de l'apprenant sur sa situation d'apprentissage.

Il se dégage des plaintes entendues par la Commission, un sentiment clair que les personnes qui jouent des rôles de formateurs d'adultes sont loin d'avoir toutes les compétences requises pour ce genre d'interventions.

Nous concevons qu'un des effets des travaux de la Commission soit de "relancer" la formation de formateurs.

La formation de formateurs devra comprendre l'acquisition de toute une série d'habiletés reliées à l'insertion de la formation dans le cadre de "projet".

3.6.5 Habiletés des éducateurs: à pratiquer et développer

- Aider l'adulte, le groupe, à identifier et apprendre ce qu'il doit savoir pour réaliser son projet
- les aider à identifier ce qu'ils savent déjà sur le sujet
- les aider à trouver comment l'apprendre
- les aider à évaluer leurs apprentissages (au sens d'en vérifier la pertinence et la fonctionnalité) pour leur projet

- évaluer les apprentissages, dans le cas de cours certifiés

- organiser le travail des adultes ou du groupe pour qu'ils puissent apprendre

- faire le point avec les adultes ou le groupe pour se régulariser mutuellement

- négocier, aider à négocier les objectifs, les contenus, les comment faire

- etc.

3.6.6 La "préformation" est aussi une sorte de formation

Parmi les "éducateurs d'adultes", il en est une catégorie que l'on associe habituellement aux services et processus antérieurs à la formation "proprement dite": ce sont les conseillers d'orientation, informateurs, agents d'accueil et référence, animateurs (animation communautaire et soutien aux actions communautaires, etc.), aides-conseils, etc.[1]. Or ces services et processus préalables à la formation visée (analyse de problèmes, planification de ses cheminements à plus long terme, clarification et spécification de ses véritables enjeux et objectifs d'apprentissage, bien évaluer ses atouts et ses acquis existants et reprendre un "coup de confiance en soi", etc.) sont en réalité une forme assistée d'apprentissage en soi. Et à ce titre, ils méritent d'être identifiés et valorisés à juste raison en

---

(1) Il importe de bien distinguer les services et processus désignés ici et les services et processus liés spécifiquement à l'acte d'admission comme tel, lequel dépend avant tout des ressources disponibles et de la capacité d'organiser une activité de formation.

tant que type spécifique de "formation d'orientation-projet" (faute d'un terme conventionnel plus approprié).

Certains projets de formation destinés aux femmes, en particulier, sont fondés précisément sur une formation "préalable" de ce type, et constituent d'excellents exemples d'un effort cohérent pour le développer consciemment.

Il nous paraît très important que l'ensemble de ces professionnels attachés à la formation soient conscients eux-mêmes de la dimension réelle de formation inhérente à leur travail, et que l'ensemble des autres formateurs et responsables d'encadrement en soient également conscients et la reconnaissent d'une manière conséquente à travers leurs diverses modalités de collaboration. Il est donc évident que la formation et le perfectionnement de ces professionnels devraient également prendre en compte ce fait et cette finalité de leur tâche. Les remarques du point 3.6.1 s'appliquent a fortiori à cette catégorie de professionnels de la "formation préalable", dont cela constitue en quelque sorte la spécialité.

3.6.7 Les prêts de service de personnel aux groupes du milieu

L'idée de négocier des prêts de service de personnel d'organismes scolaires aux groupes du milieu est très importante. Elle gagnerait à être traitée dans un autre chapitre (v.g. la vie associative ou le chapitre manquant sur le développement des institutions dites scolaires en éducation des adultes...) et à être explicitée.

3.6.8 L'idée d'équipe d'éducateurs

Nous marquons notre accord avec l'idée d'équipe d'éducateurs.

3.7 - LE FINANCEMENT DE L'EDUCATION DES ADULTES

Ce chapitre présente une lecture générale de la question du financement prise dans son ensemble, en adoptant de manière consistante une perspective bien précise et en cherchant à maintenir un niveau de langage à la fois proche de la concision des principes et des énoncés d'hypothèses de solutions soumises par la CEFA. La clef de lecture adoptée est celle qui a été présentée dans l'introduction générale de ce document, et qui complète le postulat du développement par des considérations normatives liées au rôle de l'Etat et de ses grandes fonctions administratives - celles qui, au-delà des changements qu'on pourra apporter aux systèmes de gestion particuliers à l'éducation des adultes, demeureront le cadre stable du système futur qu'on envisage, au plan du financement.

La nature et les exigences de cohérence et de niveau de langage de cette lecture sont justement les raisons qui nous ont motivés à laisser à d'autres chapitres d'être les lieux de nos commentaires plus spécifiques touchant le financement des domaines de formation qui y sont traités. Les commentaires dans ces chapitres ne concorderont pas nécessairement en tous points avec celui-ci.

3.7.1 - Les objectifs du financement de l'éducation des adultes

Le financement de l'éducation des adultes devrait atteindre les objectifs suivants:

A. Assurer à l'éducation des adultes des crédits nécessaires à la conduite de ses activités.

B. Réaliser une distribution équitable des ressources financières et en favoriser une judicieuse utilisation.

3.7.2 Hypothèses de la Commission

Au niveau du financement, la Commission définit quatre grands champs de préoccupations:

- la composition de la masse globale;
- les règles d'attributions de cette masse entre les intervenants;
- quelques règles de gestion;
- des mesures d'encouragement.

3.7.2.1 La masse globale comprend d'abord un fonds d'éducation des adultes constitué:

- du budget de la DGEA (incluant le PFMC et le PFIMC);
- d'une partie des budgets de la DGEC et de la DGES correspondant à leurs dépenses pour les adultes;
- les budgets du SCC et de Télé-Université;
- une partie du budget des prêts et bourses;
- certains budgets des ministères québécois oeuvrant en éducation des adultes;
- les pénalités versées par les entreprises;
- les sommes récupérées par la baisse de l'enseignement régulier.

La masse globale comprend encore l'effort financier consenti par les organismes et les entreprises, lequel effort ne saurait être, de par la loi, inférieur à 2,5% (appliqué avec des variantes par catégorie d'organisation) de la masse salariale de l'entreprise et l'effort financier consenti par les associations.

Enfin, la masse globale comprend aussi certains frais de scolarité versés par les individus.

3.7.2.2 Les règles d'attribution de la masse globale sont différentes et dépendent de l'organisme destinataire.

Les entreprises recevraient des CREA 0,50$ pour chaque 1,00$ dépensé.

Les associations recevraient des CREA 1,00$ pour chaque 1,00$ dépensé. La partie de la masse réservée aux associations serait égale à 5% du fonds d'éducation des adultes.

Les CREA sont subventionnés par l'Office au coût réel selon cinq grandes fonctions (formation, encadrement administratif et pédagogique, services auxiliaires et à la collectivité). A chacune de ses fonctions est rattaché un mode d'allocation que la Commission n'a pas défini avec précision. Un processus identique est appliqué au financement des institutions (CSR, CEGEP, universités) par les CREA.

3.7.2.3 Les enveloppes versées aux CREA et aux institutions sont du type enveloppe globale dont la gestion demeure l'entière responsabilité de l'organisme.

Les sommes réservées aux associations sont versées par tranche dès l'acceptation par le CREA du projet présenté par l'association. Le contrôle de l'utilisation des sommes serait effectué à la pige par des équipes volantes.

Le versement des sommes aux entreprises sera effectué par le CREA suite au dépôt par l'entreprise d'un rapport annuel sur ses activités éducatives, lequel rapport sera signé par les membres du Comité paritaire.

3.7.2.4 La Commission élabore peu à propos des frais de scolarité sinon pour dire que certains individus seraient appelés à en verser.

Par contre, elle présente plusieurs mesures susceptibles d'encourager les adultes à poursuivre leur formation. Ces mesures prennent la forme de crédits d'impôt, de remboursement du temps consacré à la formation, de régime d'épargne-éducation ou de banque d'éducation. Ces mesures sont développées très sommairement.

3.7.3 Assurer les crédits nécessaires

3.7.3.1 La description faite par la Commission de la masse globale des crédits de l'éducation des adultes tient beaucoup plus d'un effort pour rendre cohérentes les structures que d'une préoccupation d'assurer à l'éducation des adultes les crédits nécessaires à la conduite de ses activités.

Nulle part, dans ses hypothèses, trouve-t-on la garantie que les crédits seront consentis par le Gouvernement. Les hypothèses perpétuent une difficulté chronique de l'éducation des adultes qui s'organise avec ce qu'elle possède.

Tel que nous l'avons développé dans l'introduction générale de ce document, cette garantie devrait être enchâssée dans la loi (comme au régulier) et devrait être énoncée en termes de responsabilités de l'Etat: la loi devra donc identifier très spécifiquement les bénéficiaires et les objets de cette garantie, en tenant compte des ressources et capacités existantes.

3.7.3.2 La Commission amène des idées originales qui mériteraient d'être étudiées (épargne-éducation, banque d'éducation, crédits d'impôt). Alors que la Commission

est allée très loin en ce qui concerne par exemple le mandat des CREA, elle devient évasive en ce qui touche ces mesures. De même, elle aborde peu le financement par l'usager qu'elle rejette rapidement: nous estimons que cette question est ouverte et qu'elle mérite d'être réexaminée, au moins à titre de mesure sélective (frais de scolarité, etc.).

Cette situation est explicable par le fait que la Commission a arrêté une option fondamentale voulant que l'éducation des adultes soit défrayée par l'Etat (et les entreprises) et administrée par les groupes de pression. Ainsi vue, la démocratisation désirée par la Commission consiste pour l'usager à se présenter, pour ainsi dire, dans un supermarché qui a enlevé les prix sur tous les aliments.

Il nous semble que si la Commission avait retenu une option fondamentale appuyée sur le bon sens des adultes et leur capacité d'individu à fixer des choix, on aurait moins de chances d'engendrer des monstruosités bureaucratiques.

Il y a là matière à un débat de fond qui devra avoir lieu d'une manière ou d'une autre puisque nous ne voyons pas comment la loi pourrait déterminer les responsabilités de l'Etat sans aborder concurremment celles des individus (comme d'ailleurs, celles des entreprises et des organismes autonomes, associations, etc., tenus à une part quelconque de contribution financière - sous forme de cotisation, d'impôt ou d'autofinancement).

3.7.4 Réaliser une distribution équitable

3.7.4.1 Telles que proposées par la Commission, les cinq grandes fonctions et les différents modes d'allocations applicables à chacune d'elles, offrent assez de possibilités pour la confection d'un mode de financement satisfaisant pour tout le monde et s'inscrivent dans des modalités qui nous sont familières.

3.7.4.2 La clef d'une distribution équitable et d'une saine gestion s'appuie essentiellement sur une claire définition des besoins, des priorités et des mandats.

La Commission aurait avantage à préciser les processus de priorisation des besoins identifiés.

3.7.4.3 Si dans l'esprit de la Commission, une allocation des ressources fondée sur le coût réel implique la gestion d'enveloppes "ouvertes", nous croyons que le concept sera très difficilement administrable. Nous ne croyons même pas que son application soit souhaitable dans le cadre actuel des dynamiques de calcul du coût du système et à cause des inévitables "retours en arrière" ("trou" de 500 millions) provoqués par les délais considérables des rapports d'états financiers.

3.7.4.4 A cause des coûts liés à l'application des conventions collectives, il serait avantageux, en ne considérant que l'aspect financier, que le plus grand nombre possible d'activités puisse être conduit en dehors des institutions.

3.8 QUELQUES NOTES: L'ALPHABETISATION, LE MILIEU CARCERAL, LES MEDIAS, LA TELEMATIQUE

Parmi les sujets traités par le document de consultation sous ce titre, c'est surtout celui de l'alphabétisation qui sera commenté ici. C'est en effet surtout dans ce domaine prioritaire que l'expérience et la pensée de la DGEA, de même que ses pratiques (tout expérimentales et "en recherche" qu'elles soient), sont le plus avancées. Le milieu carcéral fera l'objet d'une très brève remarque. Quant aux médias et à la télématique, ces deux questions ne seront pas commentées ici et ce, pour deux raisons. D'une part, le lieu le plus approprié pour les traiter et les situer au mieux est sans doute le chapitre sur la formation à distance. D'autre part, la DGEA n'a pas encore de position de politique suffisamment discutée à fond (ou même suffisamment informée, dans le cas de l'émergence de la télématique comme ressource potentielle de formation) sur ces ressources, bien qu'il y ait plusieurs travaux en cours touchant les médias notamment, et ne peut donc pas présenter sur ces questions un commentaire appuyé sur des fondements qui nous satisfassent.

3.8.1 L'alphabétisation

. Le principe global

- Une "véritable priorité" dans une "politique d'ensemble d'éducation des adultes", donc "des moyens beaucoup plus grands que ceux dont dispose la DGEA": on ne peut qu'approuver ce principe général, d'ailleurs revendiqué par nous et par le terrain depuis quelques années.

- Un "vaste programme d'éducation de base plutôt qu'un programme d'alphabétisation... échelonné sur une période de 4 à 6 ans": oui encore pour le principe. Mais ce "vaste programme" n'est pas détaillé. La nouveauté par rapport aux programmes actuels, c'est qu'il devrait inclure éducation et formation de base (dites "fonctionnelles") en milieu de travail, donc être coordonné aux programmes de formation en industrie.

Les modalités d'application

Bien que très insuffisantes encore, il existe déjà un minimum d'infrastructures d'alphabétisation et d'éducation de base dans chacune des régions pour le réseau institutionnel d'éducation des adultes (en particulier, les SEA). Mais elles sont très insuffisantes et plus aléatoirement réparties au niveau des organismes volontaires, associations ou organismes parapublics (CLSC en particulier).

Une "véritable priorité" à l'alphabétisation et l'éducation de base suppose de nouvelles mesures d'incitation à la création d'une infrastructure autonome dans chaque région et chaque grande municipalité.

Comme l'expérience l'a montré, une telle infrastructure parallèle au réseau institutionnel n'est pas concurrente sur le même terrain, mais complémentaire et nécessaire, voire indispensable dans le cas spécifique de l'alphabétisation.

- La référence privilégiée de la CEFA à la campagne britannique d'alphabétisation doit être nuancée. Un usage intensif des médias (en particulier la télévision) pourra sérieusement être envisagé quand les infrastructures régionales et locales d'alphabétisation seront implantées.

  On ne peut songer, au Québec, à appliquer strictement le modèle britannique: d'une part, parce que les réseaux de télédiffusion sont différents dans les deux pays; d'autre part, parce que la campagne britannique était basée sur le recrutement de volontaires (modèle du tutorat). Comme l'expérience l'a déjà confirmé, nous devrions privilégier la multiplication des "groupes Alpha" ou des "centres d'éducation populaire" sur une base communautaire plutôt que la création d'une "armée de volontaires" ou bénévoles.

  L'expérience a aussi confirmé que nous devrions encourager les productions régionales et locales en audio-visuel (films, vidéos), plutôt que d'encourager une production centrale à visée universelle.

  (voir sur cette question le dossier alpha/télévision produit par le SRD: Le grain de sel, no 3, 1981)

- Au niveau du financement, il ne faut pas se faire d'illusions. Il est évident qu'une infrastructure autonome à généraliser à toutes les régions impliquera de nouveaux investissements. On pourrait penser à un programme spécial de création d'emplois dans chaque municipalité pour l'éducation de base, communautaire et populaire.

Modèle d'organisation

- Le modèle proposé par la CEFA implique évidemment la création d'un office central, celle de centres régionaux et un nouveau modèle de concertation tant vertical qu'horizontal.

  S'il est retenu, il sera nécessaire de créer à l'Office une section alphabétisation, au moins pour la durée de la priorité, soit de 4 à 6 ans. Rien de bien nouveau par rapport à l'actuelle coordination à la DGEA (recherche-développement-gestion), sinon qu'il faudra penser nécessairement "plus gros" en termes de services, de budgets, de ressources professionnelles et matérielles.

- Il faudra aussi penser nouvelle concertation avec l'immigration pour l'alphabétisation et l'éducation-formation de base des immigrants et groupes ethniques résidants; de même qu'avec les diverses instances en rapport avec les autochtones du Québec.

3.8.2 Le milieu carcéral

Plusieurs détenus voudront sans doute de la scolarisation, pour être comme tout le monde, avoir un diplôme semblable aux autres, être comme tout le monde, c'est un droit fondamental.

Le document donne un plus grand pouvoir de choix à ces usagers, mais les exemples présentés semblent présumer que ces choix excluront une formation de type scolaire. La déscolarisation ne devrait pas signifier (comme ce texte tend à le faire) la disparition de la formation de type scolaire comme offre légitime et comme choix légitime des usagers.

3.9 - LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE FORMATION DES ADULTES: EXEMPLES DES HYPOTHESES, TRAVAUX ET EXPERIENCES EN COURS A LA DGEA.

Nous avons noté, et la Commission l'a souligné elle-même (p. 363), que le document sur les hypothèses de solutions n'a pas traité, de façon aussi explicite et élaborée que pour d'autres sujets, la question fort importante de "la reconnaissance des acquis académiques et des expériences de vie". En effet, l'expérience de la DGEA montre que cette question est centrale car la légitimité même de l'éducation des adultes passe dans une bonne mesure par la légitimité de sa reconnaissance.

3.9.1 Reconnaissance et finalités de développement

Si l'on précise encore ce propos dans la perspective des finalités de développement adoptée ici, on est ainsi amené à demander, tout naturellement: reconnaître pour fins de financement ? pour fins de diplôme (et encore là: par mesure de défi personnel strict ? pour satisfaire aux exigences d'un employeur ou d'un corps professionnel ? ou pour accéder à une formation "normalisée" d'un niveau plus avancé ?), pour fins d'attestation d'équivalences, en vue d'un retour à un cycle d'études de type "normalisé" ? Il faut reconnaître quoi ? et qui, dans quelles conditions, à quelles fins ? Il nous semble que le postulat du développement peut servir ici de critère utile aux fins de la Commission, en invitant celle-ci à situer la question de la reconnaissance relativement au contexte de ses finalités dans divers ordres et dans divers types de développement, et aux divers paliers correspondants de la réalité sociale (ou personnelle, en ce qui concerne l'usager).

3.9.2 Le défi de la reconnaissance dans une perspective "non scolarisante"

La reconnaissance dans une perspective "non scolarisante" pose

un défi de taille. De façon habituelle, en éducation, la reconnaissance débouche sur un document officiel (diplôme, certificat...) qui s'appuie sur un profil de formation relativement standard et structuré. La reconnaissance ou la certification implique également l'imposition d'un ensemble de règles et de normes rigoureuses et contraignantes. Le DIPLOME de façon générale surdétermine la formation.

Le problème qui se pose, essentiellement, est de trouver une façon pour les adultes de conserver une marge de manoeuvre importante dans le choix de leurs activités de formation tout en ayant la possibilité d'accéder à la RECONNAISSANCE.

Nous croyons que des modèles de reconnaissance fondés sur des modules ou des unités trop spécifiques (définis en termes de contenus ou d'objectifs prédéterminés) ne permettent pas suffisamment de souplesse.

3.9.3 Travaux et expériences en cours à la DGEA en matière de reconnaissance des acquis.

Des travaux en cours, à la DGEA, dans le cadre du développement d'un nouveau système de reconnaissance présentent des éléments intéressants qui pourraient aider à résoudre cette difficulté. Le MODELE actuellement en "recherche-action" (en mécanique de machines fixes) présente les caractéristiques suivantes:

- une structure de formation ou de reconnaissance par unités progressives, cette progression tient compte de deux dimensions: . le développement de l'autonomie,
  . la complexité des situations;
- des unités définies en termes de CAPACITES, relativement indépendantes des objectifs opérationnels, des activités et des contenus.

Les possibilités de ce modèle sont les suivantes:

- choix d'objectifs de formation (plusieurs objectifs pouvant conduire à une même CAPACITE);
- choix de contenus plus vastes;
- choix de stratégies et de moyens plus étendues;
- reconnaissance des acquis facilitée (les capacités les plus générales peuvent être communes à plusieurs secteurs et à plusieurs domaines);
- respect du rythme d'acquisition (possibilité de tenir compte d'un très grand nombre de facteurs).

Malgré les possibilités multiples des MODELES qui pourront être développés, il ne faut probablement pas accorder une importance exagérée à la reconnaissance scolaire.

Il faudrait probablement trouver aussi une façon de valoriser "en soi" les expériences de vie et de travail et les faire reconnaître comme telles. Un des moyens à retenir pourrait être un service d'aide à l'élaboration de "curriculum vitae" permettant de mettre en évidence les compétences développées à partir d'expériences diverses.

Dans une telle perspective un "référentiel" de reconnaissance servirait uniquement à ceux qui ont besoin de se situer vis-à-vis une formation structurée et plus formelle; c'est-à-dire de façon générale surtout pour ceux qui veulent cheminer à l'intérieur d'un système de formation. Ce référentiel permettrait que les acquis hors formation soient considérés au moment de l'entrée ou du retour en formation. Il permettrait également d'obtenir, au besoin des diplômes par équivalence. Par ailleurs, on éviterait de mettre trop l'accent sur les diplômes en soi.

4 - CONCLUSION GENERALE: QUELQUES JUGEMENTS ET SOUHAITS DE LA DGEA SUR DES QUESTIONS ESSENTIELLES

Ce chapitre des conclusions que la DGEA tient à souligner particulièrement comme message final sur plusieurs aspects des hypothèses de la CEFA n'est pas construit, dans sa présentation interne, comme une argumentation continue. Il porte ainsi, mais plus encore que l'introduction et que le corps de ce document, la marque évidente de l'urgence. Sur plusieurs questions importantes, le temps a fait défaut pour énoncer des positions ou des suggestions concises découlant des commentaires présentés dans les chapitres antérieurs qui en traitent. Pour ces thèmes ou ces hypothèses, les lecteurs devront se reporter aux chapitres correspondants: c'est le cas, notamment, de plusieurs questions relatives aux réformes de structures et au financement, qui sont fort brièvement abordéesici faute de temps. L'ordre de présentation est celui même des chapitres antérieurs.

4.1 DIVERS SOUHAITS, POSITIONS OU OBSERVATIONS TOUCHANT LES POSTULATS ET LES PRINCIPES D'ORIENTATION

Nous aborderons successivement ici la question de l'identité des usagers: celle du développement propre aux moyens éducatifs (les "quoi" et les "comment"); nous rappellerons la notion importante d'un ensemble varié de services éducatifs complémentaires; nous proposerons un énoncé possible pour un nouveau principe directeur, d'ordre plus spécifiquement pédagogique; et finalement la notion d'outils culturels de base.

4.1.1 Une confusion risquée entre "usagers" et intervenants"

La CEFA prend carrément l'intérêt des usagers. nous en sommes. Il ne faut cependant pas confondre usagers et partenaires sociaux.

De plus, il ne faut pas assimiler à la catégorie "usagers", les organismes et regroupements d'éducation populaire, les organismes de promotion collective et les mouvements sociaux: seuls les usagers de ces organismes et mouvements peuvent entrer dans la catégorie "usagers". Autrement ce serait escamoter trop facilement la dimension institutionnelle de ces organismes et mouvements et déclencher des croisades faciles.

4.1.2 Le développement des moyens éducatifs du développement personnel et collectif

Le postulat "éducation comme moyen privilégié du développement" ne concerne pas que les usagers mais aussi les ressources éducatives. Si, comme ressource éducative, je veux aider le développement des autres (personne, groupe, collectif), je dois d'abord me mettre moi-même en état de développement.

La CEFA, selon nous, n'incite pas assez les diverses institutions de notre société à cette "mise en développement".

La perspective de développement devrait constituer un défi pour tous les types d'institutions sociales oeuvrant en éducation.

De même, l'attitude "développement" que la CEFA a proposée à l'endroit (du problème) des éducateurs d'adultes, nous aimerions qu'elle la propose également à l'endroit des institutions scolaires, pour les mêmes raisons évoquées plus haut.

4.1.3 L'approche "ensemble de services éducatifs" par opposition à l'approche restrictive en termes de "services de formation"

La Commission a développé beaucoup l'aspect "service/formation"; l'approche d'un ensemble de services éducatifs pour répondre aux besoins

des adultes (telle que développée dans le PFMQ) est quelquefois perçue dans le rapport, mais pas assez pour s'imposer clairement et tout est centré sur le thème formation. Nous pourrions déduire que ce thème englobe tous les besoins de services que l'adulte est en droit d'avoir, mais à notre avis, cette notion de services éducatifs n'est pas assez démontrée dans le rapport. Nous croyons qu'il y aurait, en vue de la cohérence des solutions proposées, un intérêt certain pour la CEFA de clarifier davantage son cadre de référence à cet égard, de même que les vocables employés lorsqu'on désigne, non pas la formation proprement dite au sens restreint, mais l'ensemble des services éducatifs offerts ou demandés.

4.1.4 Un Xe principe directeur pour guider le développement pédagogique

Dans l'ordre de l'accessibilité, il manque un principe de portée pédagogique. Il doit souligner l'importance de mettre sur pied des situations d'apprentissage qui correspondent aux besoins, ressources et autres caractéristiques des adultes. Et dans le même ordre d'idée, on doit prévoir des ressources humaines capables de fournir une aide adéquate aux adultes qui ont le plus de difficultés à apprendre, soit pour des raisons d'échecs scolaires antérieurs ou pour d'autres raisons.

4.1.5 La notion d'outils culturels de base

La CEFA ne développe pas beaucoup la notion d'outils culturels de base, sauf au chapitre de l'alphabétisation et dans une certaine mesure dans sa nouvelle définition de la formation professionnelle. Mais à toutes fins pratiques, elle passe sous silence la formation générale, qui est certainement un outil de base, entre autres pour négocier. Cette question est liée aussi à celle de l'alphabétisation (cf. 4.10).

4.2 CONCLUSIONS SUR LE DECLOISONNEMENT

Sans entrer ici dans le minimum de détails essentiels pour exposer les réflexions déjà mises en forme par la DGEA au sujet du décloisonnement de la formation, dans ses deux volets "structuration des savoirs" et "apprentissages/choix", nous tenons à souligner à l'intention de la Commission notre vif désir d'avoir l'occasion de présenter nos conceptions quant aux principes et aux solutions envisagées déjà, et de pouvoir échanger directement, à leur sujet, avec les commissaires.

En attendant ces échanges, nous résumons nos conceptions de la façon suivante:

- Le décloisonnement ne doit pas être décidé d'avance et de façon autoritaire; il doit plutôt être le résultat d'un examen ou d'une mesure de la situation d'un individu, d'un groupe ou d'une organisation. Ainsi, la conception du décloisonnement risque de conduire à un certain impérialisme quand on suggère presque (p. 310, 1er paragr.) la disparition de la formation par matière. A ce titre la CEFA ne semble pas comprendre l'idée de formation sur mesure qui permet, s'il y a lieu, l'apprentissage par matière. Refuser cette possibilité, c'est définir, de façon autoritaire, ce que les adultes doivent apprendre, à la place des adultes.
- Ce sont les projets d'action et la dynamique de solution des problèmes qui doivent structurer les programmes de formation.

  Pour décloisonner, il faut disposer d'abord de savoirs faits d'avance. Il faut construire ces savoirs et les structurer de façon à ce qu'ils puissent être utilisés dans des apprentissages décloisonnés.

4.3 LES STRUCTURES PROPOSEES: DEUX OBSERVATIONS

Deux aspects seulement, parmi les nombreux points importants que nous tenons à souligner relativement aux hypothèses de la réforme proposée quant aux structures, sont traités ici: l'un porte sur la localisation et la gestion des services de préformation, l'autre souligne un problème important non résolu par l'hypothèse régionale de la CEFA.

Les lecteurs désirant retrouver les énoncés des positions de la DGEA sur les autres aspects de la réforme des structures devront donc se reporter au chapitre 3.2. La DGEA, en conséquence, souhaite fortement avoir l'occasion d'échanger avec la Commission de vive voix, afin d'en approfondir et d'en clarifier, au besoin, les divers aspects exprimant sa position.

4.3.1 Le problème de la localisation et de la gestion des services de préformation

La section 6 de notre chapitre 3.6 comporte des implications importantes qui renforcent l'argument sur l'opportunité de localiser les services dits de "préformation" au plus près des usagers et des prestataires de services (lesquels doivent y trouver une source majeure de stimulation de leur dynamique d'adaptation des offres de formation aux projets de développement des usagers). Le mode de financement et de gestion le plus souhaitable pour ces services serait peut-être leur prise en charge par les institutions de niveaux différents, au palier sous-régional, sous la forme de points de service à vocation non limitée aux formations par niveau, financés et gérés conjointement par les institutions en concertation avec les autres organismes de formation à caractère autonome et offrant des services de types autres que scolaires. Un tel mode d'organisation des services préformation commence d'ailleurs à exister déjà dans certaines régions, sous forme de gestion conjointe concertée entre

des institutions de niveaux différents: la chose est donc faisable techniquement, avec un minimum de volonté de la part des organismes. Il s'agirait d'étendre alors la concertation aux organismes autonomes de formation dans les mêmes sous-régions. On répondrait ainsi à la fois aux problèmes constatés par la CEFA, tout en évitant le genre de solutions "bureaucratisantes" que craint aussi la Commission.

4.3.2 Une solution qui ne résout pas le problème des "boîtes à cours" commandées unilatéralement à distance

On ne voit pas très bien comment la distanciation entre CREA et organismes permettra de résoudre les problèmes énumérés aux pages 119 à 121: parcellarisation des responsabilités, séparation entre commanditaire et commandité, confinement des institutions à des "boîtes à cours", etc. Ces problèmes devront être résolus si on veut que les institutions se sentent responsables de la relation éducation-développement: il ne faudrait pas que les solutions reconduisent certains problèmes majeurs au lieu de les renforcer ou de les reproduire par de nouveaux moyens.

4.4 CONCLUSIONS SUR LA FORMATION DES ADULTES QUI TRAVAILLENT

4.4.1 La DGEA sait gré à la CEFA d'avoir eu l'audace d'engager un débat public sur des mesures (ex. 2,5%, comités paritaires, etc.) qui placent carrément l'éducation des adultes au coeur des développements culturels, économiques et sociaux.

4.4.2 Plusieurs de ces mesures sont d'inspiration étrangère. Il est temps pour ainsi dire, de les "québéciser". Le colloque et les travaux préparatoires au rapport final devraient permettre à la CEFA de proposer un nouvel équilibre de "la formation des adultes qui travaillent" qui correspondra aux capacités et aux besoins des entreprises et des travailleurs québécois.

4.4.3 La CEFA aborde peu la question de l'articulation entre la FPA et la politique de main-d'oeuvre. Pourtant cette articulation constitue le coeur de l'argumentation du MTMO. A la limite on pourrait dire que la CEFA ne s'embarasse pas de la DGMO et définit elle-même une nouvelle politique de main-d'oeuvre et même de travail (cf. le 2,5%). Sans doute que le MTMO se sent bousculé ou négligé.

4.4.4 Ce chapitre traite à part des institutions scolaires. Ce choix des auteurs est peut-être valable en formation générale, en socioculturel ou pour l'enseignement universitaire. Mais il perd du sens pour parler du PFMC. Il aurait peut-être été préférable de consacrer un chapitre aux "parties du système FPA".

4.4.5 En tant qu'employeurs, les organimes publics et parapublics auraient dû figurer parmi les autres intervenants du monde du travail.

4.4.6 Parmi ces travaux d'approfondissement, la DGEA suggère à la CEFA d'examiner plus longuement:

- la notion de droit des adultes à l'éducation;
- la définition de formation professionnelle élargie;
- la place de la formation générale dans celle-ci;
- les justifications de l'obligation du 2,5%;
- les liens entre cette mesure et les politiques de travail et de développement des entreprises;
- les activités éducatives des femmes au foyer.

4.5 CONCLUSIONS ET OBSERVATIONS SUR LA FORMATION DES ADULTES DANS LA VIE ASSOCIATIVE ET SUR LA FORMATION DES ADULTES DANS LEUR VIE SOCIALE OU CULTURELLE

4.5.1 S'agit-il fondamentalement d'une "autre" éducation des adultes ?

Dans l'optique de notre postulat fondamental, il ne peut s'agir d'une "autre" éducation des adultes. Elle est de même nature puisqu'elle devra s'articuler à des projets de développement et privilégier non les savoirs, les animateurs et les enseignements, mais les personnes, les organismes et les collectivités qui font des apprentissages.

Même si l'on doit dans plusieurs cas, à cause de la "défavorisation" des personnes qui s'y regroupent, accorder une attention particulière à ces collectifs, on doit s'attendre à ce que la formule éducative empruntée soit respectueuse et des personnes et des projets poursuivis. La scolarisation n'est pas que scolaire et la déscolarisation n'est pas que vie associative.

4.5.2 La reconnaissance des acquis dans ce secteur: des difficultés peu reconnues

Les organismes volontaires semblent oublier ou négliger le fait (p. 171-172) que leur reconnaissance pose des questions importantes à la loi de l'enseignement privé. Certains réclament presque d'être définis comme "d'intérêt public" et leur discours s'apparente beaucoup à celui des écoles privées.

4.5.3 La distinction éducation/loisirs

La CEFA ne va pas loin dans sa distinction entre éducation et loisirs: cette question mériterait d'être davantage clarifiée dans la perspective de proposer des critères de partage des responsabilités, entre le secteur scolaire et le secteur municipal, qui puissent réduire les risques d'arbitraire dans l'usage des définitions.

4.5.4 La formation des adultes dans leur vie sociale ou culturelle

Nous croyons que l'éducation des adultes aurait pu bénéficier d'un chapitre additionnel intitulé: la formation des adultes dans leur vie sociale ou culturelle. Ce chapitre nous apparaît nécessaire et doit être différencié de celui sur la vie associative. Ce chapitre pourrait contenir des remarques plus spécifiques sur le rôle de la formation sociale ou culturelle dans notre société, sur les intervenants (multiples) à concerter et sur les comités sectoriels à mettre sur pied.

4.6 UN SOUHAIT SUR LA FORMATION A DISTANCE

Un seul commentaire, faute de temps: nous aurions aimé que le support local à l'apprentissage et à l'action professionnelle ou communautaire soit mieux développé dans ce chapitre.

Pour retrouver les autres commentaires et positions de la DGEA sur ce sujet, les lecteurs sont invités à se reporter au chapitre 3.5 de ce document.

4.7 COMMENTAIRES, POSITIONS ET SUGGESTIONS SUR LES EDUCATEURS D'ADULTES

Sans présenter une synthèse de nos positions sur le sujet, nous en toucherons ici brièvement quatre aspects: le problème des effets du rôle des conventions collectives inadaptées à la formation des adultes, les formateurs en entreprise, l'idée des prêts de personnel aux groupes du milieu, et la position de la DGEA sur la question du contrôle du droit de pratique.

4.7.1 Les conventions collectives et l'éducation des adultes

La Commission passe sous silence le rôle des conventions collectives et de l'effet de l'utilisation de professeurs mis en disponibilité, dans l'insuccès de l'éducation des adultes. Elle propose même d'assurer des conditions de travail comparables au secteur régulier. Un peu d'innovation est souhaitable: nous dirons même qu'elle s'impose, et qu'il importe ensemble d'en chercher les voies et les moyens.

4.7.2 Les formateurs en entreprise

Ce qu'on dit sur les formateurs en entreprise est maigre. Il aurait fallu montrer, notamment, que la majorité des PME n'ont pas de formateurs et ne sont pas équipées pour donner de la formation.

4.7.3 Les prêts de services aux groupes du milieu

L'idée de négocier des prêts de service du personnel d'organismes scolaires aux groupes du milieu est très importante. Elle gagnerait à être traitée dans un autre chapitre (v.g. "la vie associative", ou le chapitre manquant sur le développement des institutions dites scolaires en éducation des adultes...) et à être explicitée.

4.7.4 Le contrôle du droit de pratique

Actuellement, l'accès à la permanence, pour les formateurs d'adultes, est régi par le règlement numéro 4 du ministère de l'Education du Québec. Cela ne devrait pas être.

Pour ne pas dévaluer la profession, il y a lieu d'exiger une formation de niveau universitaire. Mais étant donné la jeunesse,

et, surtout la variété de la profession, il n'y a pas lieu de définir une voie d'accès exclusive. Une formation en sciences humaines (pédagogie, psychologie, orientation, travail social, andragogie, etc.) devrait y donner accès. On devrait privilégier l'andragogie, mais pas de façon exclusive.

4.8 COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS SUR LE FINANCEMENT ET LA GESTION DES RESSOURCES

Trois remarques seulement sont consignées ici faute, encore une fois, de temps. Les lecteurs devront se reporter au chapitre 3.7 de ce document pour trouver un aperçu plus complet des positions de la DGEA sur le financement.

4.8.1 Aspects dont la CEFA devra traiter plus explicitement dans son rapport final

Indiquons brièvement trois aspects importants que nous tenons à souligner à ce sujet:

- le document de la CEFA ne présente aucune discussion de nécessaire garantie de crédits à consentir par le Gouvernement dans le cadre d'une loi;
- les propositions sur les frais de scolarité sont peu élaborées, de même que les conditions d'application aux individus de la formule de l'autofinancement;
- il serait souhaitable et même essentiel que la CEFA précise le mode d'allocation correspondant à chacune des cinq grandes fonctions de la structure.

4.8.2 Les adultes inscrits au secteur régulier

Le document de la CEFA ne dit rien des adultes inscrits au secteur régulier, et sur les budgets correspondants.

4.8.3 L'utilisation des écoles désaffectées

Les écoles désaffectées (cf. p. 279 et 129) peuvent servir à donner des cours de jour aux adultes et à fournir des locaux aux OVEP. Seuls des coûts d'entretien s'imposent: le MEQ peut-il assumer ces coûts ? Pourtant ces bâtisses ont déjà été payées par les adultes.

4.9 CONCLUSIONS SUR LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

La reconnaissance des acquis scolaires et des expériences de vie est une question qui a fait l'objet de travaux de développement à la DGEA.

Nous avons élaboré des principes pour orienter un éventuel système de reconnaissance provinciale (d'acquis expérientiels et aussi d'acquis suivant un processus de formation). De ces principes, il se dégage principalement l'idée de centrer éventuellement la reconnaissance sur la sanction, à un moment donné, d'une compétence (notion reliée à la notion de capacité) plutôt que sur la sanction d'un cheminement éducatif quelconque sans égard aux capacités effectivement développées.

Cette orientation engendre à son tour des réflexions sur la façon de développer et de présenter les programmes de formation, d'une part et, d'autre part, sur la façon de situer les acquis expérientiels en regard de programmes exprimés en termes de capacités générales et de capacités transférables plutôt que les contenus disciplinaires traditionnels.

Nous avons une expérience, des pratiques et des règles d'orientation en ce domaine, et souhaitons en conséquence avoir l'occasion d'échanger directement avec la Commission à ce sujet.

4.10 CONCLUSIONS SUR L'ALPHABETISATION

La question de l'alphabétisation a une sorte de statut particulier, à cause à la fois de son caractère de formation de base et de la notion connexe de "formation générale fonctionnelle" qui fait l'objet de travaux à la DGEA, et du fait de sa présence multiforme également dans le secteur autonome, sous le vocable d'alphabétisation populaire. Une première question soulevée est celle de la difficulté de mieux circonscrire les parts ou "vocations" respectives du secteur scolaire et du secteur autonome (populaire) dans le champ total des actions d'alphabétisation.

La seconde question relève plutôt du statut particulier de l'alphabétisation dans la perspective d'un éventuel droit fondamental de tout adulte ou citoyen de notre société dans le domaine spécifique de l'éducation, et des devoirs et charges qui en découleraient, en cette matière, pour le rôle de l'Etat. On peut d'ailleurs traiter cette question en l'ouvrant davantage quant au niveau minimal d'études certifiées à définir comme un droit universel (avec les obligations financières qui en découlent pour l'Etat).

Comme pour le modèle de la formation sur mesure ou du développement intégré, nous croyons que la réflexion sur les principes d'orientation de l'alphabétisation pourra se faire le plus fructueusement en "remontant" à partir des pratiques par un effort d'analyse de leurs implications plus générales.

4.11 FORMATION DES JEUNES ET FORMATION DES ADULTES: PROBLEMES LIES A LA PERSPECTIVE GENERALE DE L'EDUCATION PERMANENTE

La CEFA passe sous silence le fait que dans une bonne mesure l'avenir de l'éducation des adultes dépendra du futur immédiat de l'éducation des jeunes, par exemple de la politique que le MEQ adoptera en formation professionnelle des jeunes.

Par la définition de l'adulte adoptée (p. 323) dans le chapitre du financement, on laisse tomber les "drop-outs" fraîchement sortis de l'école, on les laisse poireauter un an et on ferme la porte au développement d'un système d'apprentissage parallèle au système régulier. Ou à tout le moins on n'accueille pas ce système d'apprentissage dans le système d'adultes.

Autre problème de définition: un étudiant régulier inscrit au collégial sera-t-il considéré comme un adulte, s'il a suspendu ses études un an après la fin de ses études secondaires ?

Les hypothèses de la CEFA sont plus restreintes que la définition théorique de l'éducation des adultes (UNESCO) que la CEFA a retenue.

Par exemple le rapport ne dit presque rien du rôle de suppléance et de complémentarité de l'éducation des adultes par rapport à celle des jeunes et ne dit rien des systèmes d'apprentissage.

Le fil conducteur qui relie ces divers commentaires est bien sûr celui de l'éducation permanente: ces observations décrivent les difficultés de progression et de discernement que nous vivons tous dans nos efforts pour faire reculer la frontière mouvante qui nous sépare encore de ce but commun.

Par ses commentaires issus de son vécu et regroupés autour de quelques postulats de base, la DGEA veut signifier à la CEFA son adhésion fondamentale au concept "d'éducation permanente" comme moteur des changements à introduire et comme base d'intégration de l'ensemble du système éducatif.

La DGEA considère en effet que la formation initiale (enseignement régulier) et l'éducation des adultes constituent deux éléments distincts mais complémentaires s'influençant et s'opposant mutuellement dans une relation dialectique pour la mise en oeuvre du concept d'éducation permanente.

Comme le souhaitait le "rapport Faure" en 1973 et comme certains pays l'ont réalisé depuis, "l'opérationalisation" du concept d'éducation permanente passe par la mise en place d'un système d'éducation des adultes fort qui pourra prendre temporairement ses distances vis-à-vis les éléments les plus surdéterminants du système de formation initiale.

Notre contribution aux travaux de la Commission n'a d'autre prétention que de participer au mouvement amorcé qui devrait permettre au Québec de se rapprocher de cet objectif fondamental.